María Eugenia Navas Ríos

CURRÍCULO: TEORÍAS, CONCEPTUALIZACIÓN Y TENDENCIAS



ECOE EDICIONES

CURRÍCULO: TEORÍAS, CONCEPTUALIZACIÓN Y TENDENCIAS

MARÍA EUGENIA NAVAS RÍOS

Catalogación en la publicación - Biblioteca Nacional de Colombia

Navas Ríos, María Eugenia
Currículo : teorías, conceptualización y tendencias / María Eugenia Navas Ríos. -- 1a. ed. -- Bogotá : Ecoe Ediciones, 2020.
153 p. -- (Educación y pedagogía. Pedagogía)

Incluye datos de la autora en la pasta.

ISBN 978-958-771-903-1 -- 978-958-771-904-8 (e-book)

1. Currículo - Teorías 2. Educación superior - Currículo – Investigaciones 3. Desarrollo curricular - Investigaciones - Colombia I. Título II. Serie

CDD: 378.199 ed. 23 CO-BoBN–

Colección: *Educación y pedagogía*
Área: *Pedagogía*



▸ Ecoe Ediciones Limitada
info@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 # 63C 32, Tel.: 248 14 49
Bogotá, Colombia

Primera edición: Bogotá, abril del 2020

ISBN: 978-958-771-903-1
e-ISBN: 978-958-771-904-8

Coordinación editorial: Angélica García Reyes
Corrección de estilo: Laura Lobatón
Diagramación: Alfonso Álvarez Mora
Carátula: Wilson Marulanda Muñoz
Impresión: Carvajal Soluciones de comunicación S.A.S
Carrera 69 #15 -24

CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

INTRODUCCIÓN

A través de esta obra se presenta a la comunidad académica y demás interesados en el campo curricular, un análisis de la producción científica referente al currículo en la educación superior en el siglo XX y en la primera década del siglo XXI, resaltando los retos y tendencias que servirán como referentes para el direccionamiento estratégico de las instituciones educativas, en la gestión curricular y para futuras investigaciones alrededor del tema curricular en la educación superior. Como ocurre cuando se presenta un estado del arte acerca de un tema específico, lo que aquí se presenta es una aproximación a lo publicado hasta el momento, en forma sistémica y desde fuentes y estrategias determinadas, sin pretender abarcar toda la producción al respecto, pero sí un amplio número de escritos.

La investigación se realizó consultando las publicaciones en las bases de datos Scopus y SciELO, y arrojó conclusiones que dieron lugar a este libro, a continuación, se mencionan algunas que no van a aparecer en el texto, pero que se consideran aportan a los lectores e interesados en el campo de la investigación curricular:

- El 48% de las publicaciones relacionadas con el currículo en la educación superior pertenece al área de la salud, siendo en la medicina donde hay mayor investigación, seguida por la enfermería, la odontología, la farmacia y la biología. La siguiente gran área son las ciencias sociales, aportando el 46% de las publicaciones. Los *journals* preferidos para este tipo de publicaciones corresponden a las mismas áreas desde donde se investiga.

- Frente a la metodología empleada en el estudio del currículo, se determinó que a nivel mundial (base de datos Scopus) se le da mayor importancia al aspecto cuantitativo y a los métodos estadísticos para darle validez a los resultados de los estudios; mientras que a nivel de Iberoamérica (base de datos SciELO) se privilegia lo cualitativo. El avance del conocimiento se da tanto desde lo cualitativo como lo cuantitativo, los investigadores se apoyan en ambos, para validar y responder a diferentes problemas socioeconómicos y políticos relacionados con el campo curricular en educación superior.
- Las investigaciones analizadas están soportadas en estadísticas básicas como la mediana, la desviación estándar, el método de máximos y mínimos, la tabulación simple, la tabulación cruzada, la correlación lineal, el análisis de regresión, el análisis de la varianza (ANOVA), el análisis múltiple de varianzas (MANOVA), el análisis de covarianza (ANCOVA), el análisis factorial de correspondencia, el análisis de agrupamiento jerárquico y los modelos de ecuaciones estructurales. La mayoría de los investigadores recurrió al análisis del Coeficiente de Cronbach, para determinar la validez de los cuestionarios empleados.
- Se evidenció que el país que más investiga lo curricular en educación superior es Estados Unidos con 458 publicaciones, seguido del Reino Unido con 158 publicaciones y Australia con 83 publicaciones, de los países latinoamericanos, aparece Brasil con 7 publicaciones, en el puesto 19 Cuba con solo 4 publicaciones y México y Colombia con 2 publicaciones cada uno.
- Se destacan temas emergentes en la investigación curricular en educación superior, sobre los cuales hay que seguir investigando, a saber:
    - » Inclusión de nuevos conceptos en los currículos, tales como: dimensión ambiental, sostenibilidad, inclusividad, diversidad y transculturalidad.
    - » Integración de disciplinas.
    - » Diseño, implementación y validez de estrategias y entornos educativos utilizando las tecnologías de información y comunicación a la par de sus respectivos avances.
- El tema más investigado en relación con lo curricular en educación superior, es la caracterización de la sociedad del conocimiento y su relación con lo educativo, lo cual conlleva una serie de transformaciones de los sistemas de educación nacional y una serie de cambios curriculares. Fruto de este masivo tratamiento del tema surge el interés de esta publicación titulada *Currículo: teorías, conceptos y tendencias*.

El libro se ha estructurado en seis capítulos, los dos primeros hacen un recorrido de lo que se ha escrito sobre las teorías, las concepciones sobre currículo y las diferentes clasificaciones que se han trabajado. Los tres siguientes capítulos dan

cuenta del contexto, la sociedad del conocimiento, los grandes cambios y, por lo tanto, los retos y desafíos para los sistemas educativos, cerrando con una aproximación sobre las transformaciones necesarias en el diseño e implementación de las propuestas curriculares y los nuevos roles de los agentes implicados en el proceso de formación de los profesionales que esta sociedad y el mundo globalizado requieren. Finalizando, con el sexto capítulo donde se trabaja lo es y ha sido el diseño curricular; acompañado de un anexo que es un ejemplo práctico de un diseño curricular titulado "Reforma Curricular Mixta desde el Enfoque de Competencias".

En el capítulo I, *Teorías curriculares*, se asumen cuatro posiciones o posturas teóricas: una posición epistemológica, frente al conocimiento, origen, veracidad, autoridad, naturaleza; una posición social, frente a la relación que la educación establece con la sociedad y su transformación; una posición psico-pedagógica, sobre el aprendizaje y el rol del maestro y del alumno y por último, la posición axiológica frente a los valores, la cultura, el pasado, el presente y el futuro.

Cada autor o grupo de autores citados en el libro, presentan una clasificación de la teoría curricular con denominaciones propias, desde la cual se explican características, tales como enfoques, ideologías dominantes, corrientes, concepción de currículo, tendencias o perspectivas. A manera de cierre de capítulo, se presenta un cuadro resumen comparativo de las teorías curriculares presentes hasta el año 2016.

El capítulo II, *Conceptualizaciones de currículo*, hace un recorrido desde el surgimiento de este como concepto, su paso a disciplina y su construcción como campo de estudio. El currículo como concepto aparece a comienzos del siglo XX de manera simple y lineal, asociado al plan de estudio y desde un enfoque eficiente o taylorista que respondía a las necesidades de la naciente sociedad industrial, convirtiéndolo en un proyecto de planificación didáctica. Para mediados del siglo XX, el currículo posibilita un proceso deliberativo entre docentes, estudiantes y el conocimiento mismo, de manera que deja de ser el plan de estudios predeterminado fundamentado en lo disciplinar y se convierte en un proyecto flexible que permite –desde la problemática del contexto, el diálogo y el consenso entre docentes y estudiantes– concretar el proyecto curricular (disciplina). Finalizando el siglo XX e iniciando el XXI, se observa una proliferación de planteamientos cuyas fundamentaciones van desde una racionalidad crítica –cuya propuesta curricular se fundamenta en la *praxis* para lograr transformar las realidades de la sociedad desde la escuela misma– a una racionalidad compleja, que reconoce las múltiples y diversas interacciones del hombre con el hombre y del hombre con el medio ambiente, la incertidumbre, la organización y el caos.

A modo de conclusión, se presenta la definición de currículo en cada postura teórica, construida con los aportes de los autores más influyentes en cada una de ellas.

El capítulo III, titulado *El contexto en la sociedad del conocimiento*, tiene como objetivo describir las características de dicha sociedad, permeada de transformaciones políticas, sociales, económicas, ambientales y educativas. Desde lo educativo se resalta en el libro el cambio en la producción de conocimiento denominada por Gibbons (1998), *Modo 2.* Tal fue este cambio que Escotet (2002) denominó el siglo XX como el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, mientras que al siglo XXI como el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad, fundamentado en una racionalidad compleja que se hace necesaria para la supervivencia en un mundo global. El capítulo finaliza con las cuatro tendencias económicas, sociales, educativas y políticas de inicio del siglo XXI, descritas por diferentes autores.

El capítulo IV, *La educación superior y la sociedad del conocimiento*, inicia resaltando cómo a principios de la última década del siglo XX ya se escribía proyectando grandes cambios como la producción e integración de los conocimientos, y el rol de la educación superior frente al desarrollo de habilidades intelectuales y perspectivas amplias que traspasasen las fronteras disciplinarias; los estudiantes acceden a pensar desde la metacognición, lo cual les posibilita, a la vez, la autorregulación del aprendizaje.

En el desarrollo del capítulo se presentan diferentes posturas a favor y en contra de los cambios, retos y transformaciones de la educación superior. Posturas que van desde la primacía de lo humanístico, hasta apreciaciones acerca de cómo la educación superior se pone al servicio del mercado entre otras. Para concluir, se presentan las principales reformas educativas de los sistemas nacionales, tanto en Oriente como en Occidente, que inciden o sirven de modelo a las reformas educativas de los sistemas educativos en Latinoamérica.

El capítulo V, denominado *El currículo y sus transformaciones*, parte de un breve resumen de las teorías que encierran en sí mismas un tipo de ser humano que debe ser formado desde las instituciones educativas para un tipo de sociedad específica, que atienda las necesidades de los cambios que van surgiendo en la sociedad. Para atender las realidades del contexto global, se requieren cambios en el papel de las instituciones educativas, los roles de cada uno de los estamentos que conforman la comunidad académica, los procesos de enseñanza aprendizaje y las formas de evaluar.

Desde el escrito se hacen aproximaciones teóricas sobre los cambios en la gestión y organización de las universidades que facilitan la transformación, el diseño y el desarrollo de ambientes de aprendizaje, aprovechando las tecnologías de información y comunicación que permiten la innovación en estos. Del docente se espera una preparación científica sólida, habilidades relacionales, espíritu de equipo, la toma de decisiones para desempeñar el rol de mediador, facilitador y tutor. El

estudiante adquiere el papel protagónico de su propio aprendizaje, debe ser capaz de organizar, tomar posesión de criterios de valor, saber aplicar la información que obtiene, seleccionándola dentro de sus parámetros axiológicos y de ahí tomar la decisión oportuna y pertinente en función de la situación presentada.

Por último, el capítulo VI, *El currículo tradicional vs. El currículo por competencias: semejanzas y divergencias*, se centra en el diseño curricular. Inicia aproximándose a una definición del currículo, continua con una fundamentación del diseño curricular en cada una de las teorías estudiadas y finaliza con una comparación entre la primera forma de diseño curricular y la más contemporánea empleada en Europa, la cual ha sido referente para Latinoamérica. Este capítulo presenta como anexo una experiencia práctica del diseño curricular por competencias, llevada a cabo en el Programa de Administración de Empresas.

CAPÍTULO I

TEORÍAS CURRICULARES

Al abordar las teorías del currículo, difícilmente una sola teoría, enfoque o perspectiva curricular, puede dar una respuesta integral a la diversidad de problemas que plantea el currículum y su *praxis*, ya que cada postura teórica, asumen una posición epistemológica (punto de vista frente al conocimiento: origen, veracidad, autoridad, naturaleza); una posición social (relación que la educación establece con la sociedad y su transformación); una posición psicopedagógica (el aprendizaje y el rol del maestro y del alumno); posición axiológica (los valores, la libertad, la experiencia, la cultura, el pasado, el presente, el futuro), Magendzo (1992) lo concreto en dos grandes ejes: el primer eje, el del conocimiento, donde reúne lo epistemológico con lo axiológico y el segundo eje, el eje de la educación, aquí trabaja la pedagogía crítica que incluiría lo psico pedagógico y lo social.

El currículo como concepto y teoría se estructura en el siglo XX (1920 a 1950) para formar el nuevo hombre que requería la naciente y desarrollista sociedad industrial estaudinense, surgida de la aparición de la máquina, de los primeros monopolios y de la clásica concepción de desarrollo y planeación, como crecimiento económico, acompañada de la conformación de los primeros sistemas educativos y de la administración científica del trabajo. En este contexto, la educación se desarrolla desde una visión instrumental, fundamentada en criterios como calidad, eficiencia y control. Este último le fue delegado, como función, al profesor, quien se convirtió en administrador de contenidos preestablecidos y se limitaba a aplicar una evaluación diseñada por terceros. En ese entonces, quienes diseñaban el currículo definían

cómo debía llevarse a cabo y cómo debía ser evaluado; estos eran los expertos o especialistas en planeación educativa.

Siguiendo la clasificación realizada por los especialistas pedagógicos Carr (1990), Grundy (1991) y Kemmis (1993), se han identificado y caracterizado tres posibles enfoques: el técnico, el práctico y el crítico, que coinciden con las tres formas de investigación social que distingue Jürgen Habermas (1982), en términos de los intereses constitutivos del saber: el interés técnico (dirigido a controlar y regular objetos, se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica); el interés práctico (busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana, se consigue típicamente mediante las ciencias hermenéuticas); el interés emancipador del saber (enfocado en la autonomía y la libertad racionales, y en develar críticamente las relaciones de poder que subyacen en las ideas y acciones de la vida social).

Enfoque técnico

En la década de los cuarenta del siglo XX, Tyler (1949) elabora una síntesis a través de su **enfoque técnico** o **diseño curricular por objetivos**. Este se puede caracterizar como

> El énfasis se da en las teorías o principios científicos sobre la enseñanza, el currículo y el aprendizaje. La competencia profesional se juzga con respecto a las destrezas técnicas para aplicar esas teorías y obtener los resultados preestablecidos. La teoría dirige la acción en la enseñanza. El docente es concebido como un seleccionador de técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos previstos. El alumno, objeto moldeable para alcanzar el producto esperado, la problemática educativa se centra en conseguir mejores técnicas, recursos y medios. Refuerza la idea de que con más dinero, mejores edificios y nuevas tecnologías se incrementa la calidad educativa.
>
> En este modelo, tanto la evaluación como el diseño curricular están separados del proceso de enseñanza-aprendizaje, es realizado por expertos, de ahí que la evaluación es meramente de control, es decir, si el producto se ajusta a la prescripción teórica; las diferencias que se presenten son responsabilidad del docente y la posible falla se encuentra en los medios seleccionados; desde ningún punto de vista, esas diferencias se pueden mirar como fruto de las prescripciones realizadas por los expertos. (Navas y Ruiz, 2012, p. 25).

Estamos frente a una planeación normativa de la educación, la cual parte de los siguientes supuestos: (a) es posible anticiparse a los problemas que han de surgir en el futuro, (b) el planeador conoce las soluciones más efectivas y (c) la aplicación de los medios específicos para llevarlas a cabo no representa, en sí misma, un problema. Es decir, los expertos planificadores se referían a una realidad estática y controlable, para lo cual contaban con información actualizada, confiable y de calidad. No obstante, tal realidad era imposible debido al nuevo contexto que proporcionaba

esa sociedad desarrollista industrializada, de ahí los diferentes informes acerca del fracaso de la planeación en América Latina (Correa, 1975).

Al respecto de este enfoque técnico, Arancibia (2001) afirma "al hilo del progreso económico y de la transferencia de modelos de gestión industrial al campo educativo [se desarrolló] una concepción instrumentalista del currículo y del cambio educativo" (p. 84). Por su parte, Aristizábal (2008) lo define como utilitarista, desarrollado desde una perspectiva pragmática que busca que la educación sea pensada para la eficiencia en torno a su relación con el empleo. Mientras que Kemmis (1988) se refiere al currículo como el servicio de las "necesidades" y los objetivos sociales deseados, para ello, la educación debe descubrir tales necesidades y desarrollar programas en pro de esos objetivos.

Enfoque práctico

Lawrence Stenhouse dirige un proyecto durante los años 1963 al 1972 llamado el *Humanities Currículum Proyect,* que propone un **modelo curricular basado en procesos,** conocido también en su evolución y desarrollo como **enfoque práctico**, reconceptualista, interpretativo e interpretativo simbólico. Entre sus elementos básicos se encuentran la enseñanza basada en la investigación, el respeto a la naturaleza del conocimiento la metodología y la consideración del proceso de aprendizaje, coherente con el proceso de enseñanza.

Como característica revolucionaria de este enfoque, se señala el considerar al currículo en relación con la cultura, lo cual requiere necesariamente de unos valores prescriptivos en tanto forman parte de una cultura determinada, de la axiología como ciencia social, y han de ser explícitos e interpretables. Asimismo, la enseñanza se inserta en una reconceptualización y una reconstrucción de la cultura, que la lleva a considerarse una actividad moral que desarrolla capacidades, valores e ideales sociales. Por su parte, el currículo es una selección elaborada desde la cultura social, es decir que posee implicaciones sociopolíticas y culturales profundas, razón por lo cual debe ser abierto, flexible y contextualizado.

El currículo se construye por procesos de investigación-acción (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990) y por procesos deliberativos y de debate (Schwab; Reid). Para ello, se deben tener en consideración los conceptos previos de los alumnos y se han de orientar con claridad a desarrollar la cognición (capacidades-destrezas) y la afectividad (valores-actitudes), y no el aprendizaje de contenidos. En este sentido, la evaluación ha de ser procesual, cualitativa, formativa, deliberativa e iluminativa, centrada más en los procesos que en los contenidos.

Lo anterior lleva a un cambio en el rol de la docencia, se espera del docente una actuación reflexiva y mediadora (Feuerstein, 1993); que elabore y diseñe su propia práctica (Elliott, 1990); que sea habilidoso, original, investigador y transformador

de su propia práctica (Stenhouse, 1984). Puesto que el aprendizaje requiere de la participación activa de los educandos desde una construcción progresiva de significados, que les facilite su aplicación en las diferentes situaciones de la vida diaria.

Así pues, la búsqueda de la calidad educativa se centra en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y no en los resultados logrados; la profesionalización del docente se concentra en su capacidad de autorreflexión para juzgar e incluso cambiar su propia práctica, si así lo considera en el proceso de deliberación (Navas y Ruiz, 2012).

Al respecto de este enfoque práctico, Magendzo y Donoso (1992) consideran que la escuela asume un papel activo en la sociedad y en la cultura,

> […] considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas (capaces de pensar de manera crítica, actuar en forma sensata, y así sucesivamente) y de los valores y decisiones educativos de los profesores (citado por Zapata 2010, p.18).

Algunas reformas educativas de los países de América Latina se han incorporado desde esta concepción, haciendo la salvedad de que se han preocupado más por entregar conocimientos que favorezcan la formación para la producción y la competitividad que por los que tiendan a la formación ciudadana.

José Gimeno Sacristán hacia los años setenta y ochenta del siglo XX, indica que el currículo no solo, tiene por objeto el diseño y construcción de los elementos curriculares, sino también de los procesos mediante los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación con las diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o impiden su desarrollo; pretende descubrir las bases científicas y las implicaciones ideológicas de una forma de entender la enseñanza y la técnica de la programación, iniciándose así una nueva mirada desde el deber ser de lo curricular.

Enfoque crítico

Hacia finales del siglo XX, Shirley Grundy (1991) reflexiona sobre cómo comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, si estas, han de considerarse en tanto elementos que surgen de un conjunto de circunstancias históricas o en calidad de reflejo de un determinado medio social.

Desde esta reflexión Grundy relaciona los enfoques curriculares con los tipos básicos de interés cognitivo de Habermas. Así pues, ubica la concepción técnica del currículo –desarrollada por Bobbitt y Tyler, entre otros– con el interés técnico

ligado al control y orientado por unos objetivos en vista de mejorar los resultados académicos a través de la reproducción de contenidos de la manera más eficiente posible. Igualmente, liga la concepción práctica del currículo –desarrollada por Stenhouse, Elliott, Schwab entre otros– a la comprensión mediada por el diálogo y la interacción del estudiante con sus pares, del docente con los estudiantes y del docente con sus pares, y a la reflexividad del docente sobre su práctica. Por último, establece la concepción crítica como emancipadora en búsqueda de la libertad humana como valor supremo y la transformación de las condiciones que la limitan, a través de unos contenidos consensuados, donde la teoría y la práctica van de la mano, y el docente se identifica por su reflexividad y su conciencia política orientada a la transformación social.

Fundamentado en lo anterior, el currículo de las escuelas deberá constituirse como una parte integral de la cultura y relacionarse con la transformación social desde la escuela, planteando una nueva alternativa para los enfoques curriculares, denominada el **enfoque crítico**. Desde esta perspectiva, el *currículo* es una construcción social, subsidiaria del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social, sin dejar a un lado los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos. De manera que se valoriza el aporte de la teoría, pero no se la concibe como cuerpo científicamente verificado, sino como interpretaciones que puedan validarse a través de la autorreflexión en condiciones abiertas y de diálogo, en las que se incluyen mecanismos sociopolíticos que distorsionan o limitan la enseñanza.

La perspectiva crítica intenta resolver la oposición entre teoría y práctica a través del espacio de la *praxis*, como actividad informada desde la teoría que, en virtud de la autorreflexión, modifica la base de conocimiento que la informa y somete a revisión permanente la acción, los conocimientos, la liberación de la irracionalidad en el discurso, las injusticias en las interrelaciones humanas y toda forma coercitiva de poder. La *praxis* se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente (Navas y Ruiz, 2012).

De acuerdo con Magendzo (2000), la teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como suele pensarse, por lo general se crean mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y que han calado muy hondo en las interpretaciones del mundo. De esta forma, se liga directamente el currículo con el interés del conocimiento emancipador, que apunta hacia la autonomía y las libertades racionales, que emancipan a las personas de las formas de comunicación distorsionadas, de las ideas falsas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social (Habermas, 1971).

Arancibia (2001) aborda este enfoque como una propuesta cuyo objetivo principal es la emancipación de los agentes educativos y de los sistemas de formación; por

su parte, Carr y Kemmis (1988) son más directos aun, afirman que el objetivo consiste en "emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos" (p. 173). En términos generales, bajo este enfoque crítico, se considera a la educación como una actividad crítica que tiene en cuenta y analiza las realidades y las transforma: a nivel micro, el aula; a nivel meso, la institución; y a nivel macro, la sociedad; por ello es una actividad moral y política (Apple, 1986). De igual manera, las decisiones que se deben tomar frente al currículo son de índole política, como expresiones de las fuerzas vivas que conducen la sociedad desde diversos intereses con poder e influencia, que, en últimas, se conjugan para organizar y dirigir la educación (Rodríguez de Mayo, 2003).

La teoría crítica se desarrolló de forma paralela en diferentes puntos geográficos con diferentes énfasis, pero compartiendo los aspectos fundamentales mencionados en los apartado anteriores. Es así como se desarrolló la pedagogía crítica radical americana, que pretende una recontextualización sociocrítica del currículum, representada principalmente por Giroux (1990), Apple (1989), Popkewitz (1988) y Pinar (1988).

Teniendo en cuenta que, como ya se mencionó, la educación es actividad moral y política, debe partir de incidentes críticos, analizados por los participantes, para construir una teoría que los ilumine y los cambie si es preciso. Como tal, la enseñanza no es solo describir el mundo, sino transformarlo (Popkewitz, 1988). Para Giroux (1990), el profesor es un intelectual crítico, transformativo y reflexivo, agente de cambio social y político. De modo que se considera a la escuela como una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre sus valores y su propia práctica en un contexto social e histórico determinado, a través de unas relaciones marcadas por la solidaridad, la simetría y la reciprocidad (McTaggar y Sinh, 1986).

La corriente crítica de la educación australiana está representada, entre otros, por Carr, Kemmis, Young, Grundy y Bates. Su modelo didáctico es de acentuación de interés (hechos, situaciones), buscando las contradicciones a partir del estudio de casos, el diálogo, el razonamiento dialéctico y la participación democrática. Este análisis, según Kemmis (1988), debe tener los siguientes puntos de contraste:

1. El papel de las comunidades escolares en la toma de decisiones respecto del currículum.
2. Revisión y perfeccionamiento de la escuela.
3. Formas de reproducción y transformación social que funcionan y formas de resistencia que se manifiestan en una situación.
4. Disonancias y faltas de correspondencia entre teoría y práctica en una situación dada.

La teoría crítica alemana está representada, entre otros, por Klafki, Schaller, Rotke y Goothoff. Los nuevos pensadores proclaman la separación radical de la teoría y la

praxis, en beneficio de la segunda, como escribía Adorno: "Que la teoría recobre su autonomía, es el interés de la praxis misma". Pero la teoría debe entonces pagar el precio de esta autonomización de la práctica: ella no será más teoría sobrevolando la práctica, sino crítica, satisfecha con revisar incoherencias, inconsecuencias, contradicciones entre el discurso y los actos, los ideales proclamados y las tristes realidades. Se trata, como lo indica Horkheimer (2000), de pasar de la teoría tradicional a la teoría crítica, es decir, de ubicar al educador en una posición de cuestionamiento, en una actitud de investigación crítica frente a su quehacer, a las coacciones arbitrarias y a las determinaciones inconscientes que pesan sobre él. Puesto que la restricción del campo de observación a su quehacer le permite al docente una objetivación de los problemas generando simultáneamente un distanciamiento, condición previa de una liberación.

En América Latina, la teoría crítica está representada por Barros, F. Gutiérrez, Ander Egg, J. Arroyo, S. Barco y Magendzo, en línea con la pedagogía liberadora de Freire, cuyo fundamento del método se basa en un proceso educativo centrado en el entorno del estudiante, que busca que los estudiantes entiendan su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje; además, se afirma que, en la medida en que se conozcan y comprendan los problemas, se puede elaborar una visión esperanzadora de una sociedad mejor, dejándole a la escuela, la función de formar personas capaces de contribuir a la consumación de esa visión de sociedad.

Esquemáticamente, el método consiste en primera instancia en una observación activa por parte de los estudiantes, seguida de la búsqueda de la riqueza silábica y su sentido vivencial, para luego codificar las palabras en imágenes visuales que estimulen la conciencia cultural, problematizando el escenario cultural concreto, desde el diálogo entre los participantes, finalizando con una recodificación creativa y crítica en la cual los participantes se asumen como sujetos de su propio destino.

En España, los principales representantes de este modelo crítico son Martínez Bonafé, Sabirón Sierra, Ruiz Corbella, Hernández Pedrero, Contreras, Rodríguez Rojo, Flecha, Gimeno Lorente, Gimeno y Pérez Gómez, entre otros. Rodríguez Rojo (1997) resalta unas características de la teoría crítica desde dos momentos específicos de la sociedad, la modernidad y la postmodernidad:

Referidas a la modernidad:

1. Mantenimiento de los principios de razón y emancipación.
2. Cuestionamiento de la filosofía positivista, rechazando el carácter tecnológico de la enseñanza y el currículum.
3. Emancipación del individuo por sí mismo, a través del desarrollo del juicio y la crítica.
4. Perfección moral por medio del trabajo intelectual y la ilustración, a partir de la autoconciencia.

5. Evitación de la alienación derivada de la seudocultura.
6. Integración de los valores de la sociedad y, a la vez, lucha por la transformación del contexto social.
7. Formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en sus productos, p. ej., el procedimiento es más importante que el producto y que la solución del problema; la comunicación, más que el contenido.

Referidas a la posmodernidad:

1. Refleja las dimensiones históricas del conocimiento, a partir de los valores de la razón, libertad y humanidad, pero no como valores absolutos y ahistóricos.
2. Reivindica el derecho a la diferencia y a la singularidad del alumno, animándole a ser fiel a sí mismo para eliminar dependencias.
3. Su concepto central es la ideología o falsa conciencia. La educación emancipadora y liberadora intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre.
4. Utiliza como método la interpretación para comprender los fenómenos sociales.
5. Define principios ecológicos, contextuales o situaciones.
6. Se apoya en numerosos conceptos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1998), tales como fomentar contradicciones de la actividad humana, aprovechar situaciones conflictivas, atender fenómenos lingüísticos, potenciar estilos organizativos que faciliten la participación y el discurso, promover una verdadera educación integral.

Gimeno Sacristán (1991) es insistente en el papel del docente y su oportuna preparación para que se desarrolle un currículo desde el enfoque crítico, insiste además en que el docente lleve a cabo la investigación-acción en el ejercicio de su práctica, lo cual le permitirá comprender los elementos del ejercicio práctico pedagógico y desde allí introducir las mejoras que se requieran para la transformación social.

Desde una mirada global de los tres enfoque se puede afirmar que mientras que en la perspectiva teórica se prioriza la teoría y en el segundo enfoque, la práctica pedagógica, el tercero o crítico concibe la enseñanza como *praxis*, la cual no implica una relación unilateral entre teoría y práctica en la que una determina a la otra (el entramado de ideas teóricas, por ejemplo, dirigiendo la práctica docente), sino se la entiende como una actividad reflexiva que entrama acción y reflexión. Señala Freire (1974, p. 31) que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para este autor, la *praxis* no pertenece al mundo hipotético e imaginario de las ideas, sino que se desarrolla en la realidad social y cultural en un momento histórico determinado.

Otras clasificaciones de las teorías del currículo

Además de la anterior clasificación, han surgido diferentes teóricos que defienden y argumentan diferentes posturas, a continuación se presentan algunas de ellas.

Ideologías de Michael Schiro

Michael Schiro (1978) identificó cuatro ideologías dominantes que han tenido presencia en el quehacer curricular, las cuales fueron retomadas por Magendzo (1996) para demostrar cómo las diferentes concepciones y diseños curriculares han incluido en sus propósitos la formación del sujeto democrático. Cada una de ellas se describe a continuación.

Concepción académica del currículum

Esta concepción centra el currículum en las disciplinas de estudio, es decir, se asume que educarse en estas disciplinas es educarse para la vida. Se tiene la convicción de que, para preservar la civilización, es necesario conservar la cultura de las disciplinas. Por ello se presupone una equivalencia entre las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento.

Dentro de esta perspectiva se encuentran Hirst, Phenix y Whilefield, quienes han acuñado el término de *educación liberal*, entendida como un proceso relacionado directa y exclusivamente con la adquisición de conocimientos que desarrollan la mente y no con consideraciones vocacionales o utilitarias. De esta forma se privilegia, desde lo curricular, el desarrollo del intelecto y los procesos cognitivos, lo cual asegura a su vez la participación democrática, ciudadana y moral en la sociedad de los estudiantes.

El currículo se expresa en asignaturas de estudios que componen el plan de estudios y estas a su vez posibilitan al estudiante todo el saber acumulado por la academia, de modo que quedan delegadas a un segundo plano, las necesidades psicológicas del estudiante y los problemas de la sociedad como fuente de contenidos curriculares. El mayor interés de un desarrollador bajo la concepción académica es construir su currículum de tal forma que refleje la esencia de su disciplina.

Concepción tecnológica o de eficiencia social

La concepción tecnológica de elaborar el currículum fue consignada en sus inicios como una concepción para la *eficiencia social*. El creador de esta concepción, Franklin Bobbitt (1918), afirmaba: “El hombre es un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor”. El propósito de esta concepción es preparar al estudiante para que interactúe activa y eficientemente con su medio y contribuya a mantener el equilibrio de la sociedad, propendiendo a su perfeccionamiento.

El objetivo de la educación es doble: perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa al interior de la sociedad. El concepto de sociedad aquí está directamente relacionado con la sociedad democrática. El supuesto básico es que la evolución y el progreso de la cultura se producirán en la medida en que se prepare a las personas para actuar efectiva y eficientemente, evitando que lo hagan de manera inefectiva e ineficiente. La capacitación del estudiante para participar en la sociedad se realiza mediante un proceso de "formación paulatina" (*Shaping*) de los comportamientos democráticos. Hay subyacentemente, como se puede apreciar, un estilo "ingenieril" para la conformación del sujeto.

En esta concepción, el criterio para valorar el currículum está ligado a la eficiencia de fines y medios. Los fines deben ser claramente especificados y son eficientes en la medida en que reflejan las necesidades de la sociedad. Los medios son eficientes en términos de costos óptimos en tiempo, dinero y recursos para alcanzar los fines.

En resumen, el desarrollador de currículum que trabaja con la concepción tecnológica o de eficiencia social concibe que su rol es el de realizar un trabajo para la sociedad. Al hacerlo, se compromete con dos tipos de actividades: el descubrimiento de objetivos terminales para el currículum (lo que satisfaga las necesidades de la sociedad) y el diseño científico de las experiencias de aprendizaje y una secuenciación de estas para lograr los objetivos terminales del currículum de la manera más eficiente y efectiva posible. Dentro de este contexto, la responsabilidad del desarrollador del currículum juega un papel importante en la sociedad: es a la sociedad a quien él se debe y a la cual debe.

Esta visión de lo educativo, a partir de la década de los sesenta y en especial en los setenta, tiene un gran impacto en la mayoría de los países latinoamericanos, fuertemente influenciados, cultural tecnológica e ideológicamente por la potencia hegemónica de la región norteamericana. En particular, es notable la penetración de la teoría y de los modelos curriculares clásicos, la planeación educativa, la tecnología educativa y los modelos de evaluación que se les asocian.

Concepción de realización personal

Esta concepción ubica al estudiante en el centro del currículum confiriéndole plena libertad para su crecimiento integral. John Dewey es el creador de este movimiento *paidocéntrico*.

La sociedad, los padres y los maestros no deben intentar controlar el crecimiento del niño o de la niña, ni pretender moldearlo de acuerdo con sus expectativas. Los intereses del niño y de la niña priman por sobre los de las disciplinas de estudio, las necesidades sociales, los intereses de los padres o los docentes, al momento de tomar decisiones respecto al currículum y tienen plena autonomía para decidir sobre su aprendizaje.

El estudiante crece en contacto y experimentando con su propio contexto y de allí surge el conocimiento. Por lo anterior, el estudiante se define como un hacedor de significados, por lo tanto, para que aprenda a vivir la vida democrática, es necesario crearle oportunidades para que la viva y experimente, posibilitando el otorgamiento de significados personales. Entonces, si el propósito último de la educación es formar sujetos democráticos, el estudiante debe ser expuesto desde niño a la experiencia democrática. Dewey siempre recomendaba traer, incorporar e instalar la vida democrática al interior de la escuela. Convertir la escuela en un ámbito de vida democrática, de suerte que los educandos estuvieran expuestos a la experiencia de la democracia y aprendieran de esta forma a vivir en ella.

Dentro de la concepción de realización personal, el currículum es pensado como contextos, medio ambiente o unidades de trabajo dentro de las cuales los niños pueden desarrollar el conocimiento por sí mismos al interactuar con otros niños, profesores y objetos. Es tarea del desarrollador de currículum crear cuidadosamente esos contextos que estimularán el crecimiento del alumno mientras estos crean significados (y así aprendizaje y conocimiento) para sí mismos.

Concepción reconstruccionista social

Esta concepción, como su nombre lo indica, plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad y para actuar decidida e intencionalmente en la solución de los múltiples problemas que la afectan.

Para elaborar el currículo en esta modalidad se debe partir de la premisa según la cual la supervivencia de la sociedad está amenazada por una serie de problemas agudos, como la pobreza, el sexismo, la polución, el abuso infantil, la corrupción, la explosión demográfica, etc., En la medida en que se detectan tales problemas y se los comprende, se puede elaborar una visión de una sociedad mejor y actuar con el fin de concretarla en acciones. Los educadores, especialmente los responsables del currículum, tienen una gran responsabilidad en la preparación y formación de los estudiantes para que se sumen masiva y activamente en la resolución de los problemas.

Esta concepción considera que la educación y el currículo están social y culturalmente constituidos y determinados por un tiempo, un espacio, una circunstancia, una historia. Pero esto no significa que la educación y el currículo deban quedar supeditados a sus circunstancias, por el contrario, hay que vislumbrar una sociedad mejor hacia la cual la cultura debe tender. Una buena educación es aquella que contribuye a la construcción de una visión utópica de sociedad, a la transformación de la misma, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor. Lo cual conlleva la conformación de un trabajo educativo en equipo, basado en el diálogo y en la búsqueda del consenso.

El desarrollador de currículo, bajo la concepción de reconstrucción social, dirige su energía a la creación de un consenso social que rechace los errores de la sociedad

existente y que acepte las virtudes de la futura sociedad. Para desarrollar este consenso social, se crea un programa social-educacional, un currículum, diseñado para manipular a la sociedad a fin de introducir al estudiante en la vida de la cultura. Al hacer esto, se espera que la sociedad pueda mejorarse considerablemente.

Tendencias curriculares de Ángel Díaz Barriga

Ángel Díaz Barriga (1988) prefiere hablar en términos de tendencias curriculares. Teniendo en cuenta las diversas experiencias sociales y educativas en América Latina frente a los diferentes matices dados a los planes de estudios, se encuentran las siguientes tendencias curriculares:

Tendencia liberal

La tendencia liberal tiene un corte humanístico y busca el reencuentro del estudiante con la cultura en un sentido amplio. Sin embargo, se reconoce cierto sesgo de esta visión al añadir una recuperación del sentido nacionalista de lo cultural. Se exige respeto a cada una de las diferentes posiciones teóricas, para seguir avanzando en el conocimiento, por ello, una característica de los proyectos de corte liberal es la tolerancia para aceptar estas múltiples orientaciones en su seno. Evidentemente algunas expresiones *eficientistas*, de corte tecnocrático, también se expresan en algunos programas de estas instituciones.

Tendencia eficientista

Esta tendencia tiene un corte tecnocrático, que busca una mayor vinculación de los temas tratados en el currículo con el desarrollo del aparato productivo. En estos casos se llega a afirmar que "manifiesta en el currículum una orientación claramente empresarial […], las ausencias notables en los planes de estudios son los temas orientados a la solución de problemas de las clases trabajadoras" (De Leonardo, 1983, p. 191).

Esta es una de las principales tendencias de innovación curricular en este momento, avalada por el discurso oficial que solo reconoce la obtención de un empleo como criterio de eficiencia institucional, promovido por la política educativa neoliberal. En esta pedagogía "unidimensional", la ausencia de empleo es sinónimo de una deficiencia en el sistema educativo, no se crítica el sistema social ni la estructura de la inversión en el país.

Tendencia social-cristiana

Una concepción social-cristiana es sostenida por algunas universidades privadas, concebidas como instituciones, cuyo objetivo es la preservación de ciertos valores y tradiciones de inspiración cristiana, tales como el "respeto a la persona humana,

justicia social a los menos favorecidos, un tratamiento de asuntos de ética, sociología y política, formación de una comunidad democrática y la existencia de un departamento religioso" (Meneses, citado por De Leonardo, 1983, p. 191).

Según Patricia de Leonardo, estas universidades privadas coinciden en la necesidad de promover la formación de cuadros para el desarrollo industrial del país, pero imprimen un programa de corte social cristiano a su trabajo. También habría que reconocer algunas contradicciones que llevan a que algunas de estas instituciones sumen proyectos de mayor derechización que otras, muchas de ellas pertenecen al Opus Dei. Se puede observar que los planes de estudio de estas instituciones se encuentran estructurados por asignaturas.

Tendencia universitaria

Una tendencia universitaria de vinculación con los sectores amplios de la población. Esta tendencia constituyó quizás una de las grandes utopías a partir de la década de los setentas. Se parte de reconocer las características específicas de la universidad latinoamericana, entre ellas su carácter popular que la hace prácticamente gratuita, su sostenimiento a partir del erario público y, su obligación moral de mirar hacia las condiciones particulares de nuestros países.

Las universidades democráticas, críticas y populares, constituyen otra expresión de esta situación. La traducción de este ideario educativo se dio principalmente en la conformación de espacios de trabajo dentro de la comunidad (bufetes jurídicos, programas de alfabetización), en la modificación de sus estructuras de gobierno (que buscaron ser paritarias) y en la incorporación de cursos aislados en una estructura intacta del plan de estudios por asignaturas; en general, materias relacionadas con la economía política.

Corrientes teóricas de Domingo Contreras

Contreras D. (1990) formula seis corrientes teóricas del currículum:

- **Opción normativa para la enseñanza**. Se trata de una perspectiva centrada en la consideración del currículo como un programa de contenidos tendiente a la formación de destrezas y habilidades bajo el criterio de la transmisión de conocimientos basados en las disciplinas.
- **Procedimiento técnico científicamente fundamentado**. Ha constituido la tendencia dominante en el currículum. Sus fundamentos son los conceptos de racionalización, disciplina, orden, sistematización, normatividad y adecuación.
- **Explicación-investigación del currículum**. Se trata de perspectivas que buscaban entender los procesos curriculares en la práctica.

- **Visión crítica del currículo**. Teorías promovidas por los reconceptualistas (Pinar, Gimeno Sacristán, Magendzo, Contreras Domingo, Estebaranz), quienes comparten la idea de que, frente a la tendencia dominante de la perspectiva tecnológica, surgió una visión crítica del currículo que supuso un replanteamiento de las bases teóricas y los procesos metodológicos del currículo, y, aunque no ha avanzado más allá de la crítica y el develamiento de las limitaciones de la postura tecnológica, ha logrado abrir un espacio importante para la reflexión y el desarrollo de propuestas de mayor alcance práctico y con carácter alternativo.
- **El lenguaje práctico como forma de tratar el currículum**. Schwab es el representante más connotado de esta corriente. Su tesis acerca de la necesidad de construir currículo a partir de la práctica de los docentes sin la intromisión de "teorías extrañas" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez) se convirtió en una forma diferente de abordarlo.
- **El currículo como proceso de investigación**. Stenhouse es el representante más importante. Las ideas básicas son cuatro: proyecto, acción permanente, actitud crítica y modificación de la *praxis* docente (paso de un docente pasivo y autoritario a un docente investigador, orientador y facilitador de la construcción de conocimientos).

Tendencia de Malagón

Malagón (2004), por su parte, organiza, más que teorías, unas tendencias o perspectivas, que marcan diferencias sobre el significado del currículo:

- **Perspectiva humanista**. Correspondería a lo que Lundgren (1992) ha llamado el *código curricular clásico.* El currículum, desde esta perspectiva, maneja la idea de un ser humano integral, por lo cual, combina las diferentes dimensiones de la formación: lo cognoscitivo, lo afectivo, las habilidades y destrezas.
- **Perspectiva técnica y eficientista.** Sobresalen en esta perspectiva Newlon, Bobbitt, Tyler y Taba. Se concibe el currículum como un plan debidamente estructurado, con etapas definidas, contenidos, actividades y resultados previamente determinados. Es una propuesta claramente funcionalista y anclada en los fundamentos básicos de la filosofía capitalista: orden, disciplina, racionalización y resultados observables, medibles y cuantificables. Sus fundamentos son hoy la base de las propuestas curriculares que buscan establecer al mercado y al empleo como insumos básicos en el diseño de los currículos.
- **Perspectiva social y práctica**. Las experiencias (Dewey), la práctica deliberativa (Schwab) y la acción intencionada y crítica (Stenhouse), constituyen los fundamentos de esta corriente que trasciende las posturas anteriores, por cuanto no circunscribe el currículo a intereses predeterminados, sino

que abre las posibilidades para el desarrollo de proyectos reflexivos con una visión crítica, abierta y favorable a la construcción curricular autónoma que incluye la participación del docente y de los estudiantes.

- **Perspectiva crítica contestataria.** Fundamentada en la teoría crítica de la educación. Los trabajos e investigaciones y propuestas comportan un alto contenido ideológico. Apple, Giroux (teoría de la resistencia), Bowles y Gintis (teoría de la correspondencia) y todos los estudiosos marxistas (teorías de la reproducción) y neomarxistas de la educación que construyeron un discurso contrahegemónico y develaron las intencionalidades ocultas de la escuela y todo el sistema educativo.
- **Perspectiva crítica alternativa**. Constituye una corriente fundamentada en los avances de la teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis), en los aportes de Freire, Magendzo, Torres y, de alguna forma, de Dewey y Stenhouse, Morin (pensamiento complejo para una sociedad compleja) y las teorías constructivistas de corte social e histórico (Vygotski). Esta perspectiva tiene componentes deconstructivistas y posmodernos a partir de la consideración según la cual no existe un modelo único en los procesos del currículo y que además toda propuesta debe ser deconstruida (análisis) y reconstruida (síntesis) en un proceso permanente.

Esta perspectiva entiende el currículo en su doble dimensión como puente entre la teoría y la práctica, y como mediación entre la universidad y la sociedad. El currículo se concibe como un proyecto flexible, abierto, dinámico, autónomo, problemático, ecléctico, integrado, cambiante y construido sobre la base de la investigación como eje para su elaboración y desarrollo. Concreta la relación entre el proyecto educativo institucional y las prácticas curriculares, y establece la interacción entre los procesos internos de la escuela (universidad) y la sociedad, tomada como una totalidad, esto es como síntesis de múltiples dimensiones, en en el que el mercado es apenas una de estas.

Clasificación de Sacristán y Pérez Gómez

De acuerdo con la clasificación de Sacristán y Pérez Gómez (1989) existen cinco corrientes:

- El currículo como estructura organizada de conocimientos fundamentada en las disciplinas que lo conforman, en la cual se enfatiza la función transmisora de la enseñanza.
- El currículo como un sistema tecnológico de producción reducido a un documento que específica las intenciones o los resultados pretendidos.
- El currículo como plan de instrucción se reduce a un documento que planifica el aprendizaje, el cual contiene: objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación específicas.

- El currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje trata de una alternativa a la idea del currículo como un programa de contenido. Dichas experiencias de aprendizaje son propiciadas tanto por el docente como por la institución escolar.
- El currículo como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción. Es una apuesta radical en oposición a las posturas anteriores, centrando la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el currículo y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica. De esta manera se afirma la autonomía del docente y surge la exigencia de que los proyectos curriculares sean relevantes para los alumnos. La definición de esta corriente es "un currículum es un proyecto global, integrado y flexible" (Sacristán y Pérez Gómez, 1989, p. 194).

Nuevo paradigma, enfoque o tendencia del currículo, siglo XXI

En los inicios del siglo XXI, desde el pensamiento complejo de Edgar Morin, se abre paso a una reflexión teórica frente a la concepción y el diseño del currículo desde una racionalidad compleja que conlleva implícitamente un sinnúmero de transformaciones de los procesos educativos y, por ende, del comportamiento de la comunidad académica. Lo cual se constituiría en un cuarto enfoque curricular.

Debido a que cada vez son más complejos los procesos educativos, al involucrar cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etc., y exigen como tal la integración de esfuerzos en la formación de los participantes, ampliando la cobertura y el rango de acción de la institución hacia sectores de su aérea de influencia, de forma tal que la educación se incorpore a la persona, propiciando procesos de construcción y reconstrucción, generando múltiples y complejas relaciones, aprendizajes y construcciones que reconocen al ser humano en su pensar, sentir, actuar y convivir (Euscategui *et al.*, 2005).

Partiendo de la premisa de que existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo –como en lo económico, lo personal, lo social– y cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, y el todo y las partes, la nueva concepción curricular requiere de miradas que permitan el diseño, la implementación y la re-creación de los procesos sociales y culturales producidos dentro de las instituciones con aquellos que rodean a la misma, asegurando así la pertinencia curricular desde un trabajo integrado, coherente y flexible. De esta manera, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, la misión de la escuela, es la construcción de un pensamiento para la complejidad (Zabala, 1999), que tiene en cuenta los complejos procesos biológicos y sociales desde donde el estudiante los aborda con sus respectivas particularidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, estamos frente a la transformación y conformación de un currículo que tiene en cuenta la complejidad que llevan consigo el educar y los procesos educativos; un currículo debe propiciar la formación de los individuos como "humanos que debemos reconocernos en nuestra humanidad común y al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano" (Morin, 2001, p. 49); incluye además, un modo de pensar complejo, fundamentado en la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, en el reconocer y enfrentar la incertidumbre, y el reconocimiento de la multidimensionalidad de la realidad (González, 2008), donde más importante que los contenidos son los valores que les permiten el desempeño ética y responsablemente; además el currículo debe trascender lo disciplinar, como lo afirma Vasco (1993), desde el desarrollo de trabajos inter y transdisciplinarios e interinstitucionales.

Esta es una propuesta de un modelo curricular que se ha de fundamentar en la construcción compleja, con estrategias de la complejidad como principal constructo del proceso de reaprender, a través del conflicto cognitivo y el establecimiento de la metacognición, que propicie el desaprendizaje y aprendizaje significativo. La metacognición en la complejidad va más allá de los procesos cognitivos, implica además los procesos culturales y sociales en que tiene lugar el hecho educativo.

De esta manera, las estructuras curriculares deben ir perfilándose desde un trabajo con abordaje inter y transdisciplinario, un proceso flexible, dinámico, recursivo y abierto, con visión holística e integral de la persona, y la participación en sus múltiples formas como eje central del trabajo; desde una racionalidad constructiva y compleja, caracterizada por su apertura, por ser fruto del debate argumentado, por ser crítica y autocrítica, por reconocer sus insuficiencias, el lado del defecto, del amor y del arrepentimiento.

La concepción clásica del conocimiento que ha primado establecía que tal conocimiento, para ser válido, debe poner en orden los fenómenos, rechazar el desorden y lo incierto, lograr la certidumbre, quitar las imprecisiones, distinguir y jerarquizar. En la actualidad, no es más que una aproximación al conocimiento, en palabras de Morin (1983), "el conocimiento supone una relación entre apertura y de clausura entre el conocedor y el conocido" (p. 12). Adicional a lo anterior, debemos entender que el conocimiento no solo tiene que ver con la objetividad sino con el encuentro de subjetividades, de intereses, de perspectivas, de visiones y cosmovisiones culturales que se entretejen con las características biológicas propias de los seres humanos.

El tipo de aprendizaje fruto de esta nueva realidad, así como las estrategias pertinentes para ello, requieren de las personas un pensamiento complejo donde se reintegra el observador en su observación, ya que este tipo de pensamiento permite que se afronte lo entramado (el juego infinito de interacciones), la unión de los fenómenos entre sí, la incertidumbre y la contradicción. En palabras de Max

Neef (2004), "solo puedo comprender aquello de lo que me hago parte: cuando el sujeto que busca se integra y se funde con el objeto buscado" (p. 10). Es decir, el pensamiento complejo conlleva el saber para comprender, donde la elaboración teórica salta de lo lineal simple a lo complejo e implica avatares, dejando una persona con menos garantías y muchos riesgos en su compromiso con el aprendizaje (Rodríguez Neira, 1999).

De otra parte, Barberousse (2008) presenta la realidad como "un conjunto de sistemas jerarquizados constituidos por subsistemas que interactúan en forma permanente, asimilan informaciones, aprenden y cambian sus comportamientos" (p. 99). Lo anterior lleva implícito la adaptación a los cambios en el entorno, mediante procesos denominados coevolutivos que implican, en las personas, las transformaciones en los procesos de construcción de aprendizajes y conocimientos.

El pensamiento complejo realiza la rearticulación de los conocimientos mediante la aplicación de sus criterios o principios generativos y estratégicos de su método, estos son:

- Principio sistémico u organizacional: es imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa. El todo como organización produce cualidades o propiedades nuevas, que no se encontrarán si se analizan las partes en forma aislada.
- Principio hologramático: ve el todo en las partes y las partes en el todo; el todo está inscrito en las partes y las partes están en el todo, como una especie de reflejo, trascendiendo de esta forma el Reduccionismo (ve solo las partes) y el Holismo (contempla la totalidad). A la vez, supera el principio del paradigma científico formulado por Descartes, regido por los principios de disyunción, reducción y abstracción, separando así la filosofía de la ciencia.
- Principio de retroactividad o retroalimentación: rompe con la idea lineal de causa-efecto. La causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa los productos y los efectos son en sí mismo productores y causantes de lo que los produce. La sociedad está conformada por individuos y como tal es producida por las interacciones de ellos y entre ellos; pero a su vez la sociedad una vez producida retroactúa sobre los individuos, los produce; de esta manera el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.
- Principio de autonomía/dependencia, conocido también como auto-eco-organización: los seres vivientes se regeneran a partir de la muerte de sus células para darle origen a otras nuevas y así mantener el equilibrio biológico. En otras palabras, los individuos se autoproducen al establecer relaciones entre todos sus componentes formando esquemas periódicos como sistemas complejos adaptables y se autoorganizan en un todo ordenado, adquiriendo de esta manera nuevas propiedades para responder a las necesidades del contexto.

- Principio dialógico: permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo (Morin, 1999, p. 101); es decir, encarna dos lógicas mutuamente necesarias, pero a la vez contradictorias. Por citar un ejemplo, el orden y el desorden, entre ellos son contradictorios, pero en ocasiones cuando están entremezclados de manera complicada se colaboran y producen una organización o nuevas formas de ser. Los contrarios coexisten sin dejar de ser antagónicos, es decir, permiten mantener la dualidad en el seno de la unidad.
- Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento: todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que lleva a cabo una persona de acuerdo con una cultura y tiempo específico, cumpliéndose la afirmación propia de estos tiempos donde reinan la incertidumbre y los cambios: la verdad es relativa, es verdad hasta que se demuestre lo contrario.

Estos principios en conjunto, en el proceso de enseñanza aprendizaje, dan paso a la metacomplejidad. Así, el espacio intersubjetivo se origina en la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva, donde aprendemos, desaprendemos y reaprendemos en cualquier tiempo y espacio.

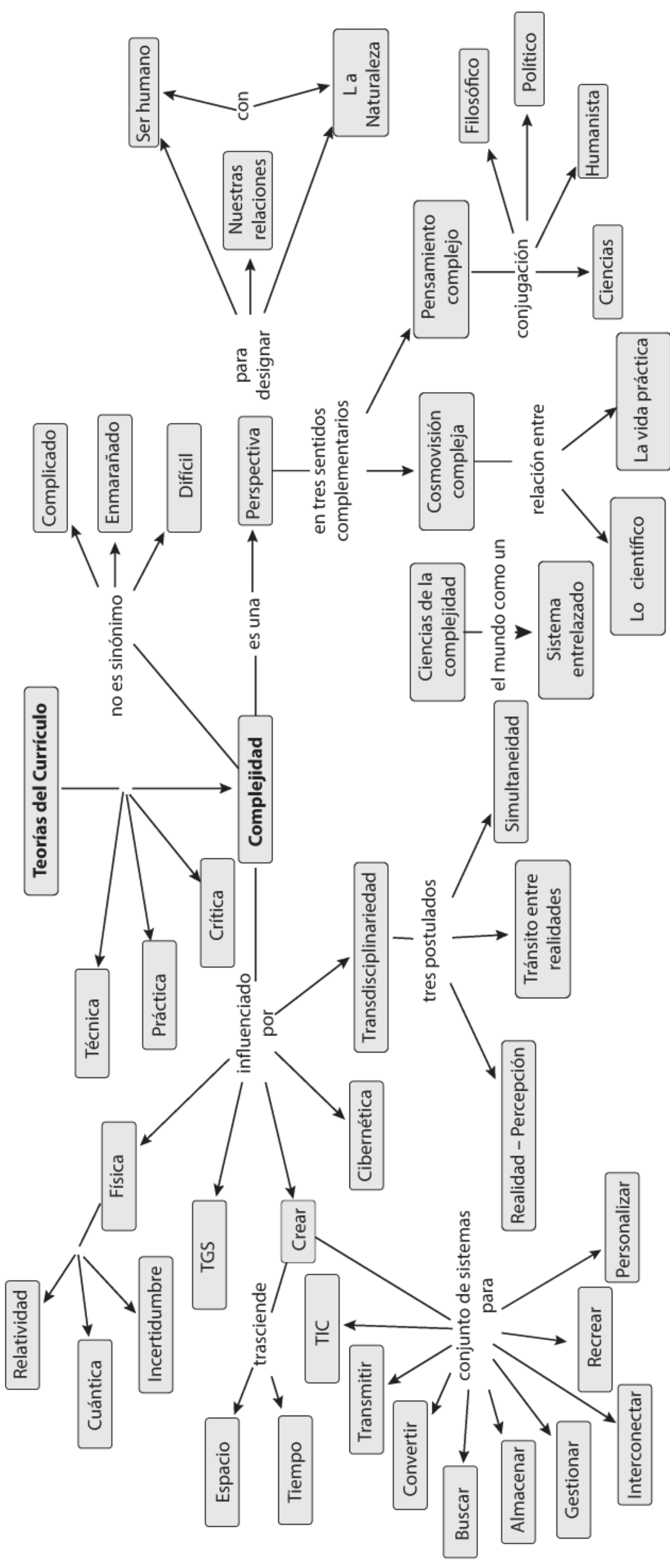
El abordaje curricular desde la complejidad también exige un paso de la racionalidad instrumental a la racionalidad compleja. Desde esta racionalidad, el aprendizaje es un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de ser pensado, reflexionado, apropiado en esencia compleja (González, 2009).

Se concluye que estamos frente a una gran revolución paradigmática, es un cambio muy difícil, múltiple y lento, debido a la experiencia vivida desde lo tradicional, expresado desde una forma de pensar lineal, una racionalidad instrumental que, de acuerdo con Capra (1982), privilegió el análisis sobre la síntesis, la competición sobre la colaboración y la cooperación; la autoafirmación sobre la integración, la expansión sobre la conservación y las nuevas formas que son aún embrionarias, el pensamiento complejo y la racionalidad compleja, que nos lleva a una concepción de currículo expresada por González (2007) como una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y métodos, procedimientos (formas de hacer) demandados por la sociedad en un momento determinado, en donde el educar lleva implícito que los estudiantes, desde una visión holística de la realidad cargada de cambios e incertidumbres, construyan un pensamiento complejo con estructuras y esquemas lo más interrelacionados posibles, y ello lleva a la necesidad de que los estudiantes cuenten con infraestructura, medios físicos, tecnológicos y humanos, que posibiliten y promuevan medios cognitivos, afectivos y conductuales con visión compleja para que exista la coherencia entre el ser, el saber y el hacer de los educandos en su contexto.

Para innovar en educación, se requiere del desarrollo de diseños curriculares pertinentes desde la comprensión de lo social, el ser humano, la naturaleza y las relaciones con ella, haciendo uso de las tecnologías de hoy. Así, el término "complejo" surge para una comprensión del mundo, como entidad donde todos los elementos (tangibles e intangibles) se encuentran entrelazados como en un tejido compuesto de finos hilos, algunos invisibles; relativos desde donde se miren, organizados en y de formas sistémicas, cuánticas y cibernéticas.

Para finalizar, se presenta el siguiente cuadro resumen comparativo de las teorías curriculares presentes desde sus inicios hasta el año 2016.

Figura 1. Mapa de conceptos aproximación a la Teoría de la complejidad



Fuente: Edgar Alarcón (estudiante del doctorado Ciencias de la Educación: Modulo Currículo, Teorías y tendencias curriculares, dirigido por la autora, I semestre 2017).

Tabla 1. Resumen de enfoques curriculares. Siglos XX y XXI

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico	Complejo
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualista, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
Postulados teóricos	La educación tiende a la reproducción de individuos cultos, socialmente compatibles con la cultura del entorno considerándoles receptores.	La educación es una interacción entre el sujeto y el medio, a través de la comprensión y la interpretación, y el individuo capaz de interpretar su realidad	La educación es un proceso de potencialización y habilitación crítica de los individuos y los grupos, que permite transformar las maneras de percibir, comprender y actuar con el mundo, obteniendo la autoafirmación del hombre.	Una educación que enseñe los métodos que permitan "aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de un mundo complejo" (Morin 1999) y así vivir de acuerdo con nuestra compleja condición.
	Toma un carácter academicista y tecnológico positivo centrado en objetivos que permiten control y reproducción.	Resuelve problemas prácticos de la escuela y de la enseñanza–aprendizaje, construidos en interacción dando sentido al mismo.	Presenta un currículo problematizado y orientado a la *praxis*.	Debe abordar necesidades y problemáticas humanas desde su verdadera dimensión: la multiplicidad de elementos constitutivos que nos convierte en seres humanos, la diversidad de relaciones que tenemos unos con otros, con el resto de las especies y con el mundo en general.
	Hace referencia a las teorías o principios científicos sobre la enseñanza, currículo y aprendizaje.	Toma un carácter de currículo intercultural.	Los contenidos deben ser socialmente significativos.	

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico	Complejo
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualista, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
Postulados teóricos		El currículo es abierto, flexible y contextualizado; está elaborado desde la cultura social por procesos de investigación acción;		
		tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Deben desarrollarse capacidades, destrezas y afectividad.	Racionalidad, valores básicos, fijación de objetivos, relación teórica- práctica de los contenidos, los medios didácticos y el rol del docente.	
		Es una búsqueda alternativa de soluciones en el marco de la dimensión cultural integradora del currículo.		
Objetivo de la enseñanza y aprendizaje	Plantear en términos de conductas observables (habilidades, destrezas y conocimientos).	Valorar e incorporar el ser humano en el entorno.	Orientar al desarrollo del pensamiento crítico–reflexivo, que permite al alumno incorporarse en el proceso de transformación social.	El tipo de aprendizaje y las estrategias requieren de personas con pensamiento complejo, donde se reintegra el observador en su observación, ya que este tipo de pensamiento permite que se afronte lo entramado.

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico	Complejo
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualista, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
				(El juego infinito de interacciones), la unión de los fenómenos entre sí, la incertidumbre y la contradicción.
	Facilitar la inclusión amplia de aprendizajes de contenidos, conceptos, hipótesis, teorías y leyes (concepción academicista).	Formar seres humanos integrales.		
Objetivo de la enseñanza y aprendizaje	Los métodos y los criterios de evaluación están ligados al contenido, muy limitado al aula.	Concepción de enseñanza insertada en una reconceptualización y una reconstrucción de la cultura, que la lleva a considerarse una actividad moral que desarrolla capacidades, valores e ideales sociales.	La fijación de los objetivos se realiza mediante procesos de diálogos y discusión entre los agentes.	El conocimiento está en lo escrito y lo no escrito, y se da en la mediación construida en el acto de leer e interpretar.
	Se perpetúa la sociedad y conduce al individuo a una vida adulta significativa en la cultura social (concepción tecnológica- positivista).	El currículum debe ser abierto, flexible y contextualizado.		

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico	Complejo
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualista, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
Papel del maestro	Asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos.	Le interesa el proceso, lo relaciona y acerca a los problemas, situaciones reales, interpreta, acuerda.	Participa como elemento interactuante con el alumno en el proceso de reflexión.	En su quehacer diario, debe reflexionar desde diferentes niveles, diferentes tiempos y variadas dimensiones.
	Exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria.	Es reflexivo, investigador y mediador.	Consensua, cuestiona, interroga, reflexiona críticamente.	Debe aprender a contextualizar o globalizar el conocimiento y cultivar cultura humanizada.
	Es el centro del proceso de enseñanza y educación.	Búsqueda de fines esencialmente morales. Su interés es la comprensión de situaciones humanas de interacción.	Intelectual crítico, reflexivo y transformador o agente de cambio social y político.	
	Informa conocimientos acabados.	Profesionalización: autorreflexión.		
	Ejecutor reproductor, acata normas prefijadas en los planes y programas para reproducir los objetivos y obtener los productos prefijados.	El profesor y el alumno son agentes activos, cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta.	Investigador en el aula: reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar y sociopolítica, transformador en el aula, de la institución escolar y de su entorno.	

Enfoque	**Técnico**	**Práctico**	**Crítico**	**Complejo**
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualis-ta, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
Papel del maestro	Actúa como seleccionador de técnicas y me-dios disponibles para alcanzar los objetivos previstos.	Tiene en cuenta los conceptos previos de los es-tudiantes, orien-ta con claridad para desarrollar la cognición (capacidades y destrezas) y la efectividad (valores-acti-tudes), y no la enseñanza de contenidos.		
Papel del estudian-te	Procesa informa-ción; aprende a partir de los estímulos ex-ternos que se le presente.	Posee el papel principal en el aprendizaje: está sujeto a la interacción como forma de comprender el mundo.	Participa activa-mente en la práctica educativa, analiza y reflexiona acerca de los diferentes procesos, participa en la selección de los contenidos.	Un ser humano subjetivo que da sentido, construye, resignifica y reconstruye ese mundo a partir, precisamente, de sus ideas, de sus saberes, de sus emociones, sentimientos y afectos.
	Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Se le exige me-morización.	Interpreta la realidad median-te el juicio y la reflexión, y es capaz de asimilar los procesos de aprendizaje.	Comprometido con su proceso de ense-ñanza aprendizaje, es participativo, crítico y reflexivo.	Un ser huma-no subjetivo que presenta ese mundo, su mundo, a sus semejantes que configuran tam-bién su propio mundo, que no es su mundo, pero podría serlo, a través

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico	Complejo
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualista, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
Papel del estudiante	No hay un adecuado desarrollo de pensamiento teórico. Tiene un rol pasivo.	Agentes activos que construyen sus conocimientos teniendo en cuenta la parte social y cultural.	Entiende su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje: El estudiante, a partir de la observación, debe emitir su propio juicio crítico al respecto.	del lenguaje, como revestimiento material del pensamiento.
	Desarrolla habilidades y destrezas en el estudio de las asignaturas.	Participativo.		
La escuela	Su función es cultivar el intelecto.	Fomenta la autonomía a través de espacios de preparación para la vida.	Permite que la educación funcione como disposición moral: enseña a las personas a reflexionar para realizar críticas que les permitan actuar y transformar el mundo.	Instituciones sociales que enseñan que las cosas no son solamente cosas, sino sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas, entidades inseparables unidas a su entorno y que solo pueden ser conocidas si se les inserta en un contexto.
	Es la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la	Prepara para que el niño viva en su sociedad; se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo".	Debe enfocar su currículo según el contexto sociocultural, es decir, contextualizando, negociando o pactando entre los afectados; donde su función principal sea contribuir a la	Enseña que los seres vivos se comunican entre sí y con su entorno, y que estas comunicaciones forman parte de su

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico	Complejo
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualis-ta, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
La escue-la	preparación inte-lectual y moral.		liberación y la eman-cipación.	organización y su naturaleza.
	Enseña a las per-sonas a compor-tarse de acuerdo a la estructura social.	Enseña a las personas a comprender e interpretar el mundo.	Comunidad de per-sonas que reflexio-nan críticamente sobre sus valores y su propia práctica, en un contexto social e his-tórico determinado.	Fomenta la solidaridad y la moral de la humanidad por encima del individualismo y la destrucción.
	La concepción academicista presenta dos versiones de la escuela: una clásica centrada en el aprendizaje de contenidos y otra escuela activa basada en métodos como formas de hacer.	Es el punto donde confluyen lo cultural con lo social. Es de cor-te humanístico.		
	En la concepción tecnológica – po-sitivista los fines de la escuela se especifican a partir de las necesidades de la sociedad.			
Evalua-ción	Elemento de control en dis-tintos niveles: de los profesores so-bre los alumnos, del centro sobre los profesores y estudiantes, y de los administrado-res y diseñadores de currículo	Se evalúan los procesos: consiste en un juicio sobre el bienestar de los participantes.	Es en función de la ca-lidad de las activida-des que se realizan en la institución, referida a la participación de los alumnos y docen-te en las actividades científico-técnicas, académicas, recrea-cionales,	Se evalúa el currículo en la medida en que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que a la vez este co-nocimiento del todo depende

Enfoque	Técnico	Práctico	Crítico	Complejo
Caracte-rística	**Conductual, positivista eficientista**	**Por procesos, reconceptualista, concepción interpretativa cultural**	**Sociocrítico, pedagogía crítica**	
Evalua-ción	sobre el sistema. Los docentes se convierten en "medidores" de las conductas observables de sus alumnos, su trabajo se *rutiniza*, degrada y devalúa.		esto es, calidad de las publicaciones científicas, cursos, seminarios, congresos, simposios, competencias deportivas de alumnos, docentes, egresados y personal administrativo, obrero y empleado.	del conocimiento de las partes, es decir que se cuenta de la complejidad de las relaciones que entran en juego en la vida y en el mundo que habitamos.
	Se basa en el control y el producto, la evaluación se especifica en función de logros.	Es interna e integrante del proceso, realizada por los miembros de la comunidad educativa.	Priman las técnicas dialécticas y el estudio de casos, partiendo de técnicas etnográficas y la triangulación.	
	Se mide la eficiencia y la eficacia, traducidas en el número de alumnos aprobados, reprobados, desertores y el rendimiento académico.	Ha de ser procesual, cualitativa, formativa, deliberativa e iluminativa, centrada más en los procesos que en los contenidos.		
	Se determina el grado en el que se alcanzan los productos preestablecidos.			
	Es realizada por agentes externos, diseñadores: el Estado o administradores.			

<table>
<tr><th>Enfoque</th><th>Técnico</th><th>Práctico</th><th>Crítico</th><th>Complejo</th></tr>
<tr><td>Característica</td><td>Conductual, positivista eficientista</td><td>Por procesos, reconceptualista, concepción interpretativa cultural</td><td>Sociocrítico, pedagogía crítica</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Perfil de egreso</td><td>Capaz de poner en práctica en su campo de trabajo las habilidades y destrezas aprendidas en su formación, es decir, su trabajo es una reproducción de lo aprendido.</td><td>Comprometido con la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno, por medio de la reflexión y el juicio práctico, con miras al bienestar de la sociedad.</td><td>Capacidad de encontrar las causas de los problemas de su entorno producidas por las distorsiones a que han sido sometidas por los miembros de la comunidad.</td><td>Capacidad para construir, resignificar y reconstituir este mundo; capaz de comunicarse entre sí y con su entorno.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Las acciones que el futuro profesional estará capacitado para realizar, según Bombilá (1998), serán técnicas, estratégicas, reproductoras, objetivas, eficientes y eficaces.</td><td>Su acción ha de ser práctica, moral, subjetiva, prudente y sabia.</td><td>Ofrecer soluciones a los problemas producto de su juicio, su reflexión y su crítica, encaminada a la transformación de su entorno.</td><td rowspan="3">Con pensamiento complejo para identificar y proponer soluciones alternativas a los problemas conjugando el conocimiento de las diferentes disciplinas científicas.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Debe discernir entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto.</td><td>Deberán ser garantes de la equidad, la independencia y la moral.</td></tr>
<tr><td>Su acción debe ser crítica, reflexiva, subjetiva, moral y política, responsable y a la vez prudente, no impuesta; no debe perjudicar a otras personas, debe ser una forma de lucha.</td></tr>
</table>

CAPÍTULO II

CONCEPTUALIZACIONES DE CURRÍCULO

El currículo como concepto aparece a comienzos del siglo XX de manera simple y lineal, asociado al plan de estudio y desde un enfoque eficiente o taylorista que respondía a las necesidades de la naciente sociedad industrial, convirtiéndolo así en un proyecto de planificación didáctica. Esta concepción de currículo se encuentra inmersa en la teoría curricular naciente con el nombre de **teoría curricular técnica**. Desde entonces, las conceptualizaciones de *currículo* se han tornado más complejas, en tanto que la sociedad misma es compleja, dejó de ser lineal y ha tenido el cambio como constante, razón por la cual han ingresado en su conceptualización nuevos componentes de distintas áreas del saber.

Para mediados del siglo XX, el currículo posibilita un proceso deliberativo entre docentes, estudiantes y el conocimiento mismo, de manera que deja de ser el plan de estudios predeterminado fundamentado en lo disciplinar y se convierte en un proyecto flexible que permite –desde la problemática del contexto, el diálogo y el consenso entre docentes y estudiantes– concretar el proyecto curricular. Esto es la **teoría curricular práctica**.

Finalizando el siglo XX e iniciando el XXI, se observa una proliferación de planteamientos cuyas fundamentaciones van desde una racionalidad crítica –cuya propuesta curricular se fundamenta en la *praxis* para lograr transformar las realidades de la sociedad desde la escuela misma– a una racionalidad compleja, que reconoce las múltiples y diversas interacciones del hombre con el hombre y del hombre con el medio ambiente, la incertidumbre, la organización y el caos. La

escuela debe enseñar que las cosas no son simplemente cosas, sino sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas, entidades inseparables vinculadas a un entorno, que solo pueden ser comprendidas si se les inserta en él. La escuela debe además formar desde la condición humana ligada con la ética de la comprensión entre personas, fomentar la solidaridad y la moral de la humanidad sobre el individualismo y la destrucción.

Las razones por las cuales surge el ámbito del estudio curricular, según Sarramona (1987) son:

a) La concepción científica subyacente es la del conocimiento organizado según estructuras lógicas y racionalmente identificadas. El positivismo científico y el positivismo lógico posterior, son el marco donde la teoría curricular tradicional se ha asentado.

b) El marco socio-antropológico de referencia es el del hombre que, en su sociedad, se enfrenta con problemas que han de ser resueltos. La solución de los mismos se realiza por la aplicación de decisiones razonables.

c) El sistema escolar debe dotar al joven con las técnicas para la aplicación del conocimiento científico, transmitir los conocimientos pasados que sean útiles y prepararlo para asumir su rol en la sociedad de los adultos.

A través del tiempo, los estudiosos del currículo se han encargado de sistematizar las diferentes concepciones existentes al respecto y han determinado que cada una de ellas tiene una carga educativa que lleva a comprender que, más allá de la propia conceptualización del currículo, este tiene inmerso un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo, sobre el tipo de hombre a formar y sobre la sociedad misma (Malagón, 2000).

Eisner y Vallance (1974) y Michael Schiro (1978) coinciden clasificando las cuatro concepciones curriculares en términos de las ideologías que lo orientan, a saber:

- **Ideología del enfoque de la eficiencia:** la educación es el instrumento científico y la sociedad es el cliente al cual hay que satisfacerle su necesidad, por tanto la función del sistema educativo es crear un producto con la mayor eficiencia: el hombre educado, quien debe cumplir los objetivos terminales y comportamentales expresados en el currículum y de este modo satisfacer las necesidades de la sociedad. En este enfoque de eficiencia social, hay dos premisas claves: el concepto de aprendizaje (o cambio en el comportamiento humano diseñado por el desarrollador de currículum) y la creación y la secuenciación de las experiencias de aprendizaje (las causas, acciones o estímulos que conducirán al efecto, reacción o respuesta deseada).
- **Ideología del enfoque académico:** el objetivo de la educación es la extensión de su disciplina a través de la integración de los jóvenes en ella. Teniendo en

cuenta que en la sociedad existen las comunidades jerárquicas indagadoras de la verdad (los eruditos en la cúspide de la jerarquía), los profesores de la verdad (quienes divulgan la verdad que ha sido descubierta por los eruditos) y los aprendices de la verdad (quienes aprenden la verdad para convertirse en miembros competentes), el objetivo del sistema educativo es además, perpetuar y mantener este orden. El currículum entrega los medios para hacerlo (transmisión del conocimiento) y obtiene, de las dificultades académicas, su significado y su razón de ser.

- **Ideología centrada en el alumno:** el sistema educativo tiene como objetivo lograr el crecimiento del estudiante en términos de su desenvolvimiento conforme con las leyes de su existencia, es decir, se focaliza en los intereses sobre el niño y prima su naturaleza innata. La educación se convierte en un proceso que implica extraer las capacidades inherentes al niño, para promover el crecimiento natural del niño-joven. Así pues, la sociedad con sus intereses pasa a un segundo lugar, facilitando el aprendizaje al niño como resultado de la interacción con la misma.
- **Ideología de reconstrucción social:** parte del supuesto de que la sociedad se encuentra amenazada, enferma, incapaz de solucionar sus problemas y que, desde los sistemas educativos, se puede evitar que esta se destruya. Por lo tanto, la educación está dirigida a la reconstrucción de la sociedad deseada, a partir de que los estudiantes la comprendan y actúen para hacerla realidad. Además, se hace énfasis en la educación de "las masas", donde los aspectos indeseables se sustituyen por valores sociales deseables reconstruyendo la cultura, de modo que ella y los miembros de la misma obtengan la máxima satisfacción de sus necesidades corporales y espirituales.

De otra parte, Pinar (1983) propone una clasificación muy similar a la anterior de Eisner y Vallance (1974) y Michael Schiro (1978):

- Al enfoque eficientista le llamó *Tradicionalista*. Caracterizado por una excesiva prescripción, la eficiencia, el control y la predicción, es ahistórico, aplicable a todos, en cualquier contexto y en cualquier tiempo. Como figuras representativas retoma a F. Bobbitt, D. W. Charters, R. Tyler, H. Taba.
- El enfoque academicista, Pinar, lo denominó *Empirista conceptual*. Caracterizado por una enseñanza centrada en las disciplinas, sus métodos y procedimientos, donde el contenido es determinado por los especialistas del comportamiento, los matemáticos y representantes de otras disciplinas. Como representantes de esta clasificación cita a J. Bruner, G. Beauchamp, M. Johnson, J. A. Block y R. Gagné.
- Pinar no tiene en cuenta el enfoque centrado en el alumno, sino que lo incluye en la ideología de reconstrucción social de Eisner y Vallance (1974) y Michael Schiro (1978), denominándolo *Reconceptualista*. Caracterizado por hacer de la investigación educativa un acto intelectual y político, en el

cual el objetivo más importante de la escuela es la liberación y emancipación del hombre para que actué con autonomía, sea responsable de sus actos y participe activamente en la transformación social que requiere la sociedad. Como representantes de esta clasificación cita a Macdonald, Huebner, Apple, Giroux, Popkewitz.

Desde la literatura norteamericana, Rule (1974), citado por Lafrancesco (2003), sistematizó las siguientes definiciones del currículo (en su mayoría pertenecen al enfoque técnico o enfoque eficiente):

- Guía de las experiencias que el alumno puede obtener en la escuela.
- Experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos.
- Experiencias que la escuela utiliza con el fin de alcanzar determinados objetivos.
- Definición de los contenidos de la educación.
- Objetivos, planes, propuestas y contenidos de la enseñanza.
- Programa de la escuela que incluye contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje.
- Reflejo de la herencia cultural.

Schuber (1986) también plantea sus definiciones de currículum, que a su juicio considera más válidas, estas son:

- El currículum es el conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza.
- El currículum es el programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente.
- El currículum son los resultados pretendidos de aprendizaje.
- El currículum es la plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, que contiene conocimientos, valores y actitudes.
- El currículum es la experiencia recreada en los alumnos a través de la cual pueden desarrollarse.
- El currículum son las tareas y destrezas a ser dominadas en la formación profesional y laboral.
- El currículum es el programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.

Al examinar estas definiciones, se encuentran elementos comunes con las definiciones presentadas por Ruler en 1974, por ejemplo, predominan las definiciones desde el

enfoque técnico positivista y solo en la última definición se relaciona el currículo como un programa que mejora la sociedad desde la reconstrucción social.

Por su parte, Gimeno Sacristán (1988), en su obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, resalta la dificultad para definir el currículo y señala cuatro definiciones que cuentan con gran popularidad entre los educadores, estas son:

1. El currículo está compuesto de materias, organizadas en una secuencia lógica.
2. El currículo consiste en una serie de experiencias planeadas de aprendizaje, con el fin de alcanzar el cambio de conducta en los estudiantes.
3. El currículo es similar al diseño de un grupo social, con el fin de propiciar las experiencias educativas de los hijos de la escuela.
4. El currículo es el conjunto de todas las experiencias que los estudiantes perciben y sienten, relacionándolas entre sí, bajo los auspicios de la escuela.

Se observa cómo Gimeno Sacristán en esa época aún mantiene las concepciones del currículo como un compuesto de materias y experiencias diseñadas y organizadas lógicamente, para el logro de unos objetivos, y como experiencias de grupo social que tienen como escenario de desempeño la escuela.

Este mismo autor, Gimeno Sacristán, en 1992 (es decir, cuatro años después) hace una clasificación sobre las definiciones de currículo existentes, que coincide con la clasificación realizada por Contreras (1991). Esta nueva clasificación atiende el sentido explícito de las definiciones y las organiza en cuatro grandes grupos, a saber: el currículum como organizador de aprendizajes, el currículum como medio para alcanzar resultados finales, el currículum como organizador de las materias escolares y el currículum como un elemento dinámico y conflictivo.

El currículum como organizador de aprendizajes

Dentro de esta concepción, el currículo se concibe en tres sentidos, como el "deber ser" el currículo apunta a desarrollar las habilidades que necesita el niño, para comportarse en la sociedad en la vida adulta (Bobbitt, 1918). Como responsabilidad a asumir por parte de la escuela, el currículum da cuenta de las experiencias que los estudiantes viven como producto de la actuación de los profesores y del sistema educativo en general (Tyler, 1973, Alexander y Saylor, 1954) y por último, el currículo como instrumento de planificación. Entre el grupo de autores bajo esta concepción cabe resaltar a Taba 1974 quien se refirió siempre a él, como un documento de planificación, a Wheeler 1976, quien lo reflexiona como las experiencias planificadas bajo la tutela de la escuela, Tanner y Tanner, en los años 80, además de las experiencias que recibe el estudiante bajo la tutela de la escuela, le adiciona que tienen como fin, el continuo desarrollo de las competencias personales y sociales del educando. Lundgren 1998, presenta una definición más cercana a lo que se viven en las escuelas a finales del siglo XX e inicios del XXI, el currículo

como selección de predeterminados contenidos y fines que debe transmitir la escuela, para la reproducción social, cómo deben estar organizados, qué métodos deben utilizarse y qué destrezas deben lograrse.

El currículo como medio para alcanzar resultados finales

Es un claro instrumento para alcanzar objetivos preestablecidos o predeterminados diseñados por la institución escolar e instituciones administrativas superiores, y nace ante la necesidad de evaluación permanente de los objetivos. Al igual que en el ejercicio anterior se inicia con Johnson (1969) que habla del currículo como prescriptor de los resultados a esperar. Para Glazman y De Ibarrola (1978) ya se refiere a esos objetivos preestablecidos, los cuales deben venir agrupados convenientemente en unidades funcionales y estructuradas para facilitar el dominio por parte del estudiante, la eficiencia en la enseñanza y facilitar el proceso de evaluación bajo la dirección y responsabilidad de las escuelas.

El currículo como organizador de las materias escolares

Se asocia el currículo con las materias escolares o disciplinas, como sistema de transmisión de conocimientos, síntesis de la cultura universal identificada como la cultura occidental, de grupos considerados *cultos*. Las experiencias de los alumnos, se planean, se organizan y son realizadas para alcanzar los fines de la sociedad en la que está inmerso. Vale la pena resaltar en este grupo a Beauchamp (1981), quien se refería a él, como un documento escrito que contiene el esquema de las materias a ser enseñadas. La materia se constituye en el núcleo sustantivo del currículo.

De acuerdo con las anteriores caracterizaciones, se entiende el currículum como:

- Un medio por el cual se planifican y seleccionan los contenidos.
- Un medio generador de experiencias que conduzcan al logro de los aprendizajes para alcanzar los objetivos planteados.
- Un medio para llevar a cabo la evaluación de las experiencias de aprendizajes.
- Un medio para determinar cómo planificar, enseñar y evaluar.
- No es un medio para determinar qué enseñar, puesto que los contenidos escolares ya están prefijados, ni para problematizar los contenidos.
- Su función es puramente técnica, orientada al control.

El currículo como un elemento dinámico y conflictivo

Evidencia las contradicciones y problemáticas entre lo propuesto como intención y la realidad, al momento de operacionalizar el currículo, el cual, desde esta perspectiva, responde a un contexto determinado. Se le otorga el rol de seleccionador de la cultura escolar, así como la función de cuestionamiento crítico. Tanto las personas como la sociedad son las únicas responsables de decidir cómo se construye el

currículo, qué conocimientos lo compondrán y cómo estos serán enseñados. Las diferentes definiciones del currículo, lo presentan como tentativa, como proyecto, como construcción, como prácticas humanas, conceptos que se salen de lo tradicional, lo prescrito, lo planificado.

Dentro de este cuarto grupo se ubican teóricos como Gimeno Sacristán (1988), quien por primera vez relaciona el currículo con la cultura y se refiere a, como el eslabón entre el conocimiento o cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos; entre la teoría y la práctica en determinadas circunstancias. Stenhouse (1991), lo considera como una tentativa que comunica principios y rasgos esenciales de un propósito de formación, que permanece abierta a discusión crítica y que debe y puede ser llevado a la práctica. Otro teórico es Grundy (1987), quien lo denomina construcción social, cultural que lleva consigo una serie de prácticas humanas frente a una concepción de sociedad y persona, "esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (p.5).

Autores como Pla i Molins (1997), por el contrario, para finales del siglo XX, dejan ver el currículo como una palabra polisémica y polémica con cierta carga mágica para los sistemas educativos y que, como teoría curricular, tiene un amplio objeto de investigación.

> El currículum se nos presenta como palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, conceptos, procedimientos, modos de aprender y enseñar, propuestas didácticas y metodológicas, proyectos de centro y áreas curriculares y, sobre todo, implica al profesorado: sin profesores no habrá reforma, ni mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. (Pla i Molins, 1997, p. 107).

En términos generales, desde los diferentes autores congregados se puede ver cómo en las definiciones de currículo predomina el enfoque técnico-positivista y solo en el cuarto y último grupo se ubican definiciones dinámicas y críticas del currículo, dándole la bienvenida a las conceptualizaciones propias del siglo XXI. Entre estas se encuentran, en primera instancia, autores que ven el currículo como un proceso que supera lo previsto, medible y repetitivo y gira entorno a lo flexible, lo circular, lo incierto y lo complejo (Morin,1999), una construcción social de una comunidad educativa única, donde se dan múltiples y diversas interacciones, donde juega lo impositivo, pero también, el diálogo, a través del cual se puede llegar a producir transformaciones para constituir una sociedad participativa e igualitaria para todos los que la componen, y por último se concibe el currículo como un espacio teórico o una selección cultural compuesta de valores, capacidades, formas de hacer y formas de saber que requiera la sociedad en un momento dado (Gonzalez, 2007).

Un segundo grupo de autores utiliza fórmulas como "conjunto de", incluyendo en la definición y desarrollo la complejidad propia de esta primera década del siglo XXI. De manera que ubican el currículo dentro de un sistema escolar concreto, reconociendo desde luego la complejidad y diversidad.

> Currículum es el conjunto de:
>
> a) Los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y proceso de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal, y
>
> b) Los medios de que se vale para –desde estos principios– lograr la formación integral de los educandos, entre ellos: la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los procesos del aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación escolar y el desarrollo de los procesos de formación de las dimensiones espiritual, cognitiva, socio-afectiva-psico-biológica y expresiva-comunicativa, los proyectos –uni, multi, trans e interdisciplinarios– que favorecen el desarrollo individual y sociocultural, los criterios e indicadores evaluativos a todo proceso-proyecto-actividad-resultado, los agentes educativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar-educativa-eclesial-local-regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos-materiales-instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel, para hacer que los medios (desglosados en b), permitan lograr los principios (anotados en a) en el proceso de formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno sociocultural (Iafrancesco, 2003, p. 26).

El "currículum se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real" (Gimeno Sacristán, 2007, p. 23).

Por último se encontró en esta primera década del siglo XXI, en primer lugar, un autor que relaciona el currículo con el docente y la intervención educativa, dándole el reconocimiento al docente en el diseño y en la implementación práctica de cualquier reforma curricular desde la misma concepción de currículo, en segundo lugar, un autor que recalca la importancia del diseño curricular frente a la diversidad cultural o currículo intercultural y un tercer autor que relaciona currículo con la complejidad:

> Currículo es una herramienta de trabajo para los docentes en la que se propone aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para

> la práctica educativa, con el fin de facilitarla y de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella. Es un documento teórico de aplicación práctica; es decir, es un escrito que trata de recoger todos aquellos elementos teóricos relevantes de la intervención educativa que en él se propone (Sánchez Rivas, 2008, p. 1).

> El currículo como práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativa. Además, propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo (Vera, 2007, p. 411).

> El currículo es un sistema complejo en tanto se estructura a través de múltiples relaciones interdependientes en constante cambio. […] El currículo complejo trasciende el énfasis del currículo tradicional basado en asignaturas y conocimientos disciplinares en tanto tiene como fundamento la transdisciplinariedad y el mundo de la vida. En él se incorpora la dinámica local, la globalización y la mundialización (Tobón, 2004, p. 6).

De acuerdo con Maldonado (1999), se está frente a un nuevo paradigma, el paradigma de la complejidad que se conforma no solo desde lo ontológico (cómo es la realidad), sino que requiere de una coherencia epistemológica, es decir, cómo se piensa y se concibe para dar sentido a este atributo de la sociedad y naturaleza que rebasa lo simple, que apunta hacia un pensamiento interrelacionado e interconectado, influenciado por la evolución de la física, por la teoría de sistemas y de la cibernética, por las ideas de la transdisciplinariedad y por el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación de interconectar, e interrelacionar personas, culturas medios e información (Badilla, 2008).

Todos estos cambios que se están dando y de los cuales no se escapa lo educativo, requieren de transformaciones que respondan a las nuevas realidades y deben estar soportados en la política educativa de cada país.

Lo anterior no siempre se cumple, por lo general, las regulaciones del Estado –debido a sus mismos procesos– requieren de mucho tiempo para su instauración y suelen estar atrás de los movimientos previstos en el campo curricular.

Para ejemplificar lo anterior se analiza el ingreso del currículo a Colombia. El currículo en Colombia ingresa como política educativa del Estado, en la década de los sesenta siguiendo el primer enfoque –el enfoque del currículo por objetivos–, es una propuesta con claros compromisos epistemológicos con el empiropositivismo, en la medida en que concibe al sujeto cognoscente como "un ente pasivo, donde se imprimen las aportaciones determinísticas del objeto; donde el aprendizaje se entiende como la modificación de la conducta a partir de la relación mecánica del individuo con el medio a través de los sentidos" (Hernández, 1998, p. 83),

caracterizado por una racionalidad técnica instruccional y tiene acogida en Colombia desde el marco de la Alianza para el Progreso[1].

Dentro del marco de esta alianza, durante la presidencia de Carlos Lleras Restrepo, se destaca la creación de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media – INEM, que tenían un doble propósito: ampliar la cobertura a nivel del bachillerato y permitir a los estudiantes la adquisición de destrezas complementarias que les facilitara su inserción en el campo laboral. Además de los INEM, en el decenio de los setenta se crearon otras instituciones educativas con el propósito de vincular estrechamente la formación escolar con el desarrollo económico como los Institutos Técnicos y Agrícolas – ITA, y las Concentraciones de Desarrollo Rural – CDR (Montes de Occa, 1995). Estas instituciones tenían efectivamente el sello del enfoque curricular por objetivos, también denominado técnico, debido a su énfasis hacia el entorno productivo.

La construcción de los currículos en Colombia históricamente ha ido de la mano de las políticas educativas nacionales, desde los años 60, continuando en los 70, la reforma curricular de 1978 propuso unos currículos únicos, siguiendo en los 80, es así como, 1986, aun persistía esta forma de elaboración de currículos únicos, de manera que la División de Diseño y Programación Curricular de Educación formal era la encargada de los mismos, en tanto representante directa del Gobierno.

De acuerdo con Vasco (2003), la educación por objetivos, en cada nivel educativo, se consolidó en diferentes momentos: para la primaria se estableció mediante el Decreto 1710 de 1963, mientras que para el bachillerato fue a través del Decreto 080 de 1974. A partir de esta fecha, el gobierno determinó que la educación media en Colombia se compone de dos ciclos: uno básico de cuatro años de duración, en el cual los estudiantes reciben la misma formación académica fundamental, y otro vocacional de dos años, para el cual el mismo decreto determina diferentes opciones.

Respecto al nivel universitario, en el año 1980, durante la presidencia del Dr. Julio Cesar Turbay Ayala, se dictaron las primeras normas para la Educación Superior.

1 Programa que consistió en una ayuda económica y social, concertada en 1961 en la Reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) de la Organización de Estados Americanos (OEA), con una duración de 10 años y una inversión cuantiosa, en ese entonces, de 20 000 millones de dólares por parte del gobierno de Estados Unidos, liderada e impulsada por el presidente John F. Kennedy y los presidentes colombianos Alberto Lleras Camargo (1958–1962), Guillermo León Valencia (1962–1966) y Carlos Lleras Restrepo (1966–1970), quienes pretendían mejorar aspectos sociales y económicos desde actividades como impulsar la Reforma Agraria, modernizar las comunicaciones y los planes educativos, facilitar el acceso a la educación y a la vivienda, y erradicar el analfabetismo, entre otras.

La primera es el Decreto 80 de enero del mismo año, cuyo objetivo primordial era establecer los principios y las normas que la regulan, para este entonces la denominó *educación postsecundaria*. Ese mismo año, en el mes de octubre, a través del Decreto 2746, se hacen explícitas las formas de ingreso y el régimen de transferencias a la educación superior; de esta manera, los bachilleres normalistas y los estudiantes graduados del Sena, previo cumplimiento de requisitos, tendrían la posibilidad de ingresar a la educación superior. Finalmente, se da autonomía a las instituciones de educación superior para desarrollar los planes de estudios.

Según Nelson López (1995), estos currículos estaban restringidos e instrumentalizados, tenían estructuras asignaturistas y enciclopédicas, las relaciones docente estudiantes eran de verticalidad, el desempeño docente estaba aislado y atomizado, y había una marginalización de la evaluación permanente y reflexiva; en pocas palabras, estaban orientados a una racionalidad instrumental, vinculada a la racionalidad productiva. Bajo este mismo enfoque, se desarrollaron las políticas educativas en el país hasta cuando ocurrió el hito histórico que realmente permitió una transformación curricular: la Reforma a la Constitucional Nacional de 1991, Rodríguez (1991) así lo expresa, "el primer gran cambio que representó la Constitución de 1991 fue la defensa a la ultranza de la libertad de enseñanza y la neutralización de la intervención estatal en la educación" (p.115).

La Constitución Política de Colombia de 1991 es la norma de normas y es la primera carta política en Colombia, que le dedica un gran espacio a lo educativo. En esta, se realiza un cambio en la regulación del servicio educativo: anteriormente, el presidente de la República era el encargado de diseñar la política pública educativa, la nueva constitución encarga al Congreso de la República para esta tarea.

Además, la nueva Constitución permite realizar la gran reforma educativa colombiana, plasmada en varias leyes: Ley 30 de 1992, de la educación superior; Ley 60 del 93, referida al aspecto administrativo y financiero; y Ley 115 de 1994, ley general de educación que abarca los aspectos académicos y formativos. Estas nuevas leyes dan lugar al planteamiento de la educación por procesos, dejando atrás la educación centrada en objetivos y focalizándose en la existencia y aplicación obligatoria de logros e indicadores, tanto en el contexto de aprendizaje como en el de evaluación.

Es así como, al revisar la normatividad colombiana existente en relación con el currículo, se encuentra la primera definición de currículo en la Ley 115 de 1994:

> **Artículo 76.** Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Normalmente, luego de una década de esta primera definición, se esperaría encontrar las complejidades propias del currículo reflejadas en la normatividad educativa del país; sin embargo, la definición encontrada en la Resolución 5443 de 2010 –en la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación– permite apreciar que no ha habido un desarrollo de la concepción de *currículo*.

> **Artículo 5.** […] Se entiende el currículo como el conjunto de políticas, valores, principios, criterios, metas formativas, planes de estudio, programas, metodologías, medios educativos, sistema de evaluación y seguimiento, práctica pedagógica, recursos humanos, académicos, tecnológicos y físicos, formulados para alcanzar las metas formativas propuestas.

Es de resaltar que aún se sigue expresando como "conjunto de…" y la inexistencia de términos como sistémico, previsiones, selección cultural, espacio teórico o lugar social, procesos que permite superar lo previsto, medible y repetitivo, entre otros, que le dan dinamismo y lo insertan dentro de lo complejo (característica distintiva de la sociedad que se vive). Además, al definir el currículo como "conjunto de…", se remite de inmediato a la consideración del currículo como medio para alcanzar resultados finales, es decir, dentro de un enfoque positivista, como si el tiempo y la sociedad permaneciesen estáticos.

Por lo anterior, es recomendable y necesario la expedición de una nueva ley general de educación, que sea participativa, respete el consenso y el disenso, ya que desde la última expedición (año 1994) han transcurrido 25 años, dentro de los cuales, si bien se han emitido Decretos y Resoluciones respecto a temas específicos que intervienen haciendo modificaciones a la educación, todos ellos obligatoriamente están dentro del marco de la Ley 115 llamada ley General de Educación. En el año 2015 el gobierno de turno desde el Ministerio de Educación Nacional, para organizar el sistema educativo desde lo normativo, el cual estaba bastante disperso, decidió emitir el Decreto 1075 de 2015, que reúne todas las leyes y decretos anteriores en uno solo, llamado el Decreto Único de Educación en Colombia, sin embargo, no ha habido una reforma a la ley General de Educación de 1994, ni a la Ley de Educación Superior de 1992 que regulan el Sistema de Educación en Colombia.

A continuación, a modo de conclusión, se presenta un resumen de las definiciones de currículo correspondientes a cada teoría curricular.

- El currículo desde la teoría técnico, positivista, eficientista:

  El currículo es el documento escrito que planifica el aprendizaje (Taba, 1974), desde experiencias planificadas ofrecidas por la escuela (Alexander y Saylor, 1954; Tyler, 1973; Wheeler, 1976), con el propósito de disciplinar a la niñez y a la juventud (Smith, Stanley y Shores, 1957), y ayudarles a desarrollar habilidades para decidir en la vida adulta (Bobbitt, 1918), a través

de la enseñanza de las disciplinas, donde la materia es el núcleo sustantivo de lo que debe ser enseñado (Beauchamp, 1981). El currículo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción (Johnson, 1969).

- El currículo desde el enfoque práctico, reconceptualista, deliberativo:

  Como característica significativa y diferenciadora bajo la teoría práctica, el currículo siempre parte de una intencionalidad o propósito educativo que no es del todo concreto, sino flexible. Por lo tanto, permite ajustes en el proceso mismo, se construye por procesos de investigación acción (Stenhouse, Elliott) y por procesos deliberativos (Schwab, Reid); es así que se ha definido el currículo como una tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo (Stenhouse, 1991), es la partitura de la cultura escolar (Gimeno Sacristán, 1989) o el conjunto de los supuestos de partida (Zabalza, 1987). Todo ello está abierto a la discusión crítica que conlleva la interacción entre el currículum escolar, los profesores y los alumnos, permitiéndoles profundizar en la comprensión de los objetivos, reflexionar sobre las estrategias que emplean para llevarlos a cabo (Elliott, 1990) y, por supuesto, finalizar el proceso llevando efectivamente sus aprendizajes a la práctica, a la solución de problemas. Lo cual lleva implícito que, para responder a cuestiones prácticas, se debe partir del estado actual de la cuestión (Reid, 1978). De ahí que no son apuestas universales, sino contextualizadas y reflexionadas por personas con sus estilos personales, sobre unas realidades concretas; en palabras de Gimeno Sacristán (2007), es el contexto quien acaba por dar el significado real.

- El currículo desde la teoría sociocrítica:

  El currículo se presenta como una construcción social, subsidiaria del contexto histórico, en conjunto con los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social, sin dejar de lado los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos (Navas y Ruíz, 2012); es decir, el currículo no es ajeno a los valores ni a las actitudes de la sociedad dominante (Giroux, 1983; Bowles y Gintis 1986) están centrados en la comprensión tanto del currículo como de la sociedad, solo desde esta comprensión es factible operar y encontrar verdaderas alternativas de transformación que llevan implícitamente actividades de tipo moral y político enmarcadas en la solidaridad, la simetría y la reciprocidad (McTaggart y Sinh, 1986). Es un currículo contextualizado, negociado, pactado, cuya función principal es contribuir a la liberación y a la emancipación, desde la promoción de espacios con procesos cooperativos de autorreflexión mediante los cuales los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla (Kemmis, 1988). En palabras de Freire (1972), "el profesor deja de ser meramente quien-enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado

en el diálogo mismo con los alumnos, quienes, a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan" (p. 53).

- El currículo desde la teoría de la complejidad:

  El currículo es un proceso o sistema complejo estructurado a través de múltiples relaciones interdependientes en constante cambio (Tobón, 2004), que supera lo simple, mensurable y lineal pasando a lo flexible, incierto, complejo y circular (Morin, 1999), es un fenómeno que incluye muchas dimensiones y múltiples representaciones y espacios de aprendizaje, diversos niveles de planificación y organización (Stabback, 2016).

CAPÍTULO III

EL CONTEXTO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Desde finales del siglo XX e inicios del XXI, ya se escribía sobre los cambios que se avecinaban para este nuevo siglo, es así como Ianni (1997), afirmaba que esta es una era donde se aceleran los ritmos de las transformaciones sociales, se acentúan los desencuentros entre lo contemporáneo y lo no contemporáneo, y aumentan los desacuerdos entre las más diversas esferas de la vida sociocultural, al igual que en las condiciones políticas, económicas y sociales, "[…]nos encontramos relacionados y remolcados, diferenciados y antagónicos […]" (Ianni, 1997, p. 3). Tanto es así, que Escotet (2002) denominó el siglo XX como el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, mientras que al siglo XXI lo denomina como el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad, fundamentado en una racionalidad científica o racionalidad compleja que se hace necesaria para la supervivencia en un mundo global.

En la actualidad, estamos viviendo una era de cambios en todos los ámbitos: económico (globalización de los mercados, organización de las economías en bloques regionales, competitividad internacional), político (geopolítica mundial con el derrumbe del bloque socialista, dominio del capitalismo), social (coexistencia de la aldea global con la reaparición de los etnocentrismos, racismos y actitudes de intolerancia, internacionalización de la educación), tecnológico (nuevas tecnologías de la información y la comunicación, acceso y distribución de la información a través de medios informáticos) y cultural (transculturalización, cambios en los valores tanto en sus contenidos como en el proceso de elaboración). La preparación o respuesta a estos cambios se predecía en el informe del Programa de la Naciones

Unidas para el desarrollo "[…] preparar nuestras sociedades para el desafío pluralista de la postmodernidad y para su integración exitosa a la "aldea global" caracterizada por industrias y procesos productivos cuyos insumos críticos son la información y el talento creador" (1998, p. XXV).

Se vive una era de interdependencia global con cambios que aún no terminan por definirse, y de acuerdo con Toffler (1989), esta interdependencia e interacción entre las personas, la información, de manera inmediata y sin fronteras, requiere una nueva visión de ver e indagar el mundo, sus situaciones y actividades, y están relacionadas con los avances en las tecnologías de la información y la comunicación.

El mundo se ha convertido en un inmenso tejido de conexiones, interacciones, incertidumbres, contradicciones, redes, devenires con consecuencias no siempre positivas; hoy se habla ya no de problemas particulares, sino de problemas universales, como el deterioro del medio ambiente, la apropiación del conocimiento como del bien privado, la pobreza, la violencia, el uso del conocimiento con fines militares, etc., lo cual hace necesario y urgente la emergencia de una nueva conciencia en las personas.

Por su parte, Boaventura de Souza Santos (2002), se refiere a él en términos de un inmenso y complejo campo de conflictos que se presenta entre los Estados, los grupos sociales, la presión de grupos hegemónicos, donde además, emerge una nueva división internacional del trabajo, en un escenario económico donde las empresas multinacionales serán el centro, lo que trae consigo implicaciones para las políticas nacionales de los países, que se ven obligados a responder a las nuevas demandas de la economía mundial y que, además, requieren llevar a cabo reestructuraciones a nivel interno.

Este nuevo mundo lleno de cambios constante tiene sus propios requerimientos, Tapscott y Williams (2010), relacionando los cambios, con los rápidos e imparables avances de las tecnologías de la información y la comunicación, hablan de la necesidad de unos principios para un mundo abierto, tales como: colaboración, apertura, compartición, integridad e interdependencia. Por su parte, de Souza Santos (1998) se refiere a la necesidad de un nuevo contrato social, ya no entre el hombre y la sociedad, sino que incluye como nuevo participante de este a la naturaleza, promoviendo así el cambio de un modelo de democracia redistributiva en detrimento del modelo de democracia representativo que hasta la fecha ha prevalecido (Morgado, 2009).

Los cambios y las complejas y caóticas transformaciones que se están viviendo en el mundo se dan como consecuencia de diversos procesos como la globalización, la tecnologización, la virtualización, la artificialización, la complejización y la informatización; se está frente a la conformación de un sistema sociocultural común a toda la humanidad, una nueva revolución, una nueva era denominada *sociedad del conocimiento* (Arancibia, 2001), a la cual también se le ha llamado "Sociedad

del aprendizaje" (*learning society*) (Hutchins, 1968, y Torsten, 1974), "Sociedad tecnocrática" (De los Santos, 1984), "Sociedad tecnológica" (Cabrerizo, 1986), "Tercera Ola" (Toffler, 1989, 1990), "Sociedad post-capitalista" (Drucker, 1993), "Nueva Edad Media" (Minc, 1993), "Sociedad de la Información" (Castells, 1997), "Sociedad en Red" (Castells, 1998), "Sociedad post-industrial" (Moreno Romero y Carrasco Gallego, 2013).

En esta nueva era, cabe resaltar que, el conocimiento y la verdad no se radican en un único lugar ni son eternos, de hecho, han perdido su perennidad: es parte del día a día cuestionar o negar lo que otros han realizado; las percepciones de cada observador son tan diferentes frente a un mismo fenómeno, que la verdad o certeza va a depender de la validación tanto científica como social de la argumentación. Igualmente, resalta la primacía del saber sobre el capital (Rodríguez Trujillo, 2004), de manera que la riqueza de un país ya no depende de su materia prima ni de la mano de obra calificada ni de la abundancia de recursos financieros, sino de su capacidad para producir, gestionar y utilizar el conocimiento, es decir, para formar personas competentes que renueven constantemente sus saberes y atiendan los requerimientos que demande la sociedad. Así mismo, los procesos que se presentan se caracterizan porque ocurren de manera caótica, no son lineales ni se desarrollan siguiendo un proceso histórico (Narváez, 2005).

Columbie y Lobaina (2012), frente a esta nueva era, enfatizan en la no fragmentación y el no aislamiento del conocimiento humano, puesto que esto imposibilita las múltiples soluciones que pueden buscársele a los problemas desde las diferentes ciencias. Por ello, se hace necesario fortalecer procesos que establezcan vínculos entre las ciencias para explicar y darle solución a estos, ubicando a la naturaleza como el centro de interés para no poner en riesgo la vida del planeta.

La Unesco (2005) por su parte, como entidad internacional que promueve la paz –una paz cimentada en la solidaridad moral e intelectual de la humanidad–, se ha preocupado porque esta sociedad del conocimiento en construcción sea integradora, por ello afirma que esta debe apoyarse en cuatro pilares: la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y una educación de calidad para todos. Además, hace hincapié en la necesaria convicción del acceso universal a la información, como clave tanto para el desarrollo económico sostenible de los países, como para el diálogo intercultural y la consolidación de la paz.

Las instituciones educativas, a su vez, se ven obligadas a realizar cambios en sus formas de organización, a penetrar en las realidades locales, a ser comunitarias y a saber conducir los mensajes que llegan a los estudiantes a través de los medios masivos de comunicación. En consecuencia, se hace necesario resignificar el rol de estas instituciones y de los maestros ante la imprevisibilidad sistémica. De modo que se ha de pensar el fenómeno educativo desde el pensamiento holístico complejo (Arancibia, 2001).

Frente a estas verdades se obliga, específicamente, a las Instituciones de Educación Superior (IES), a reconceptualizar la manera en la que han venido desarrollando sus funciones para formar los profesionales que requiere la sociedad; en este sentido, deben orientar la educación hacia el emprendimiento y, paralelamente, hacia la responsabilidad como ciudadano, es decir, deben formar y desarrollar a los futuros profesionales como personas con capacidades de asumir responsabilidades sociales. Didriksson (2006) expresa y refuerza lo anterior al resaltar la importancia económica del conocimiento producido y transferido por las personas, pues este depende de la expansión e innovación social de un conjunto de habilidades, destrezas, capacidades, competencias y calificaciones que son aprendidas fundamentalmente en las instituciones de educación superior. Por esta razón, producir y transferir cierto tipo de conocimientos y aprendizajes, desde las universidades, se ha convertido en el componente primordial del proceso de cambio de las IES.

Teniendo en cuenta características dadas como la reestructuración productiva, la creciente flexibilidad de las relaciones laborales y los mercados más exigentes, la sociedad necesita otro tipo de profesionales, ahora deben ser personas formadas e informadas, con habilidades diferentes, como la velocidad y la eficacia en la toma de decisiones. Por lo tanto, es fundamental el papel de la educación y, en particular, del nivel de educación superior (Martins de Paiva, Procópio Lage, Navarro dos Santos y Volpini Silva, 2011). El mayor peso de este cambio recae en la modificación del modelo tradicional de ciencia disciplinar que, desde el siglo XIX, viene primando en la educación superior, cuyas características se pueden resumir de la siguiente manera (Gibbons, 1998):

- **Producción del conocimiento con base en una disciplina**. Esta estructura provee las guías para que los investigadores puedan determinar cuáles son los problemas importantes, cómo deben ser elaborados, quién debe encararlos y qué constituye una contribución al campo en sus dimensiones sociales. La misma estructura define las reglas para acreditar a los nuevos investigadores, los procedimientos para seleccionar nuevas facultades universitarias y los criterios para que avance internamente la vida universitaria.

  Las universidades se convierten en las principales legitimadoras de esta forma de producción de conocimientos.

- **La estructura disciplinar es especialista**. En general, en los cursos o programas de postgrado se hace gran énfasis en la formación especializada, es decir, el aprendizaje de punta, actualizado, fragmentado e instrumental; y se menosprecia el saber integral, transdisciplinario y contextual.

- **Posee un marco analítico para el currículo en pregrado y postgrado.** Es decir, organiza la enseñanza en las universidades y se constituye en el lazo esencial que conecta la enseñanza y la investigación, manteniendo la creencia de que estas son funciones propias de las universidades.

- **Se presenta preferencia por las actividades individuales de investigación**. Es decir, el énfasis en las universidades –esta es una consecuencia de la estructura disciplinar– ha apuntado a desempeños individuales y se presume que las universidades son las principales productoras de conocimientos básicos (investigación básica), dejando a otros (al gobierno o a los laboratorios industriales) la producción del conocimiento aplicado.
- **Se capacita para la investigación científica con el método científico como su instrumento universal** (se sobrevaloran los hechos y se menosprecia la reflexión). La investigación es solamente una de las formas de hacer "ciencia" (o sea, de lograr saberes nuevos).

  Ha prevalecido el modelo del campus físico, estudiantes residentes, interacción cara a cara estudiante-profesor, formato de lectura y acceso rápido a textos escritos.
- **La calidad es determinada esencialmente por los juicios resultantes de la revisión de pares sobre las contribuciones hechas por los individuos**. El control es mantenido por la selección cuidadosa que se hace de los pares, la cual a su vez se determina parcialmente por sus contribuciones a su disciplina.

  La revisión de los pares funciona u opera para encauzar a los individuos hacia un trabajo sobre los problemas centrales para el avance de la disciplina. Estos problemas son definidos en gran parte en términos de los criterios que reflejan los intereses y las preocupaciones intelectuales de la disciplina y de sus guardianes.

Esta forma de producción del conocimiento es definida por Michael Gibbons (1998) como *Modo 1*, sobre la cual afirma:

> Modelo de producción de conocimiento que se basa en las disciplinas. Esta estructura da la pauta a los investigadores de cuáles son los problemas importantes, cómo se los debe abordar, quién ha de hacerlo y qué se considerará una contribución en una esfera. En los aspectos sociales, también prescribe las reglas para acreditar a los nuevos investigadores, los procedimientos para seleccionar a los nuevos docentes y los criterios para su avance en la vida académica. En pocas palabras, la estructura de las disciplinas define lo que cuenta como "buena ciencia" y prescribe también lo que necesitan saber los estudiantes si pretenden convertirse en científicos (p. 5).

En contraposición, Gibbons postula un nuevo modo de producción del conocimiento, denominado *Modo 2* que responde al paradigma de la complejidad expresado por Morin, el cual se entiende como "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparables asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico" (2003, p. 54).

Este *modo 2* afecta qué conocimiento se produce, debe ser contextualizado, es decir de utilidad para alguien y cómo se produce, desde la transdisciplinariedad, la solución a un problema, va más allá de un solo saber disciplinar, la forma en que se organiza, es heterogénea y diversa, es decir, se requiere diferentes saberes y experiencias en la gente que conforma el equipo, es importante tanto el saber científico como el saber empírico y el sistema de recompensa que utiliza y los mecanismos de control de calidad los cuales tienen una base más amplia, ya no son solo los expertos – científicos, quienes validan la calidad y pertinencia del conocimiento, sino que validan quienes las producen y a quienes se les está produciendo. Bajo este *Modo 2* de producción de conocimiento, las personas que no pertenecen al sistema científico, pueden hacer parte del equipo que investiga y su participación es activa tanto en la definición y solución del problema como en la evaluación de la calidad.

¿Cuál conocimiento se produce? ¿En qué contexto?

El conocimiento debe ser producido en el contexto real, tiene la intención de ser útil para alguien en la sociedad (industria, gobierno, organizaciones, ciudadanos). Para que este se produzca debe existir conocimiento y necesidad de él, por lo tanto en su diseño se requiere de un consenso que tiene que ver tanto con el conocimiento como con la aplicación en la sociedad. El conocimiento generado en este contexto es de aplicación más directa, con drástica disminución de la separación temporal entre generación y uso del conocimiento; en la producción de este conocimiento, se aplica crecientemente no sólo la ciencia ya madura, sino la que se está haciendo, en ese sentido se atenúa la diferenciación entre ciencia y tecnología.

El contexto de producción del conocimiento actualmente es mucho más complejo, es un conjunto muy diverso de demandas intelectuales y sociales que requieren el intercambio de resultados e interpretaciones elaboradas científicamente, más se hace necesario con frecuencia conciliar intereses entre ellas. El ejercicio del diálogo racional se extiende más allá del lenguaje académico, por lo cual exige de los participantes una mayor predisposición a colocarse en el lugar del otro con el objeto de llegar a acuerdos en la elección de procedimientos e interpretaciones.

El conocimiento se produce en el marco de un proceso permanente de negociación acerca de lo que se investiga y, como corolario, cuando los intereses de todos los actores que intervienen son tomados en cuenta, es decir, la producción del conocimiento sigue una lógica desde afuera, ya no parte del medio puramente académico y disciplinar, sino que está inducida por intereses diversos y más aplicados. El resultado de esta tendencia es descrito por Gibbons como un sistema de producción de conocimiento socialmente distribuido.

La forma en que se organiza

Transdisciplinariedad

Al ser los conocimientos producidos en contextos reales, tienen como objetivos proporcionar solución a problemas reales que se presenten y que requieren ser solucionados, y dichas soluciones, no se hallan enmarcados dentro de una estructura disciplinar, la configuración de la solución final está más allá de cualquier disciplina individual, abarca componentes tanto empíricos como teóricos. Por lo cual se requiere una preparación para el diálogo académico y, en general, la discusión racional, a fin de desarrollar la competencia interactiva que requieren los nuevos campos y las nuevas estrategias de trabajo (Hernández, 2002).

La transdisciplinariedad es una forma privilegiada de producción de conocimiento. En las ciencias sociales y especialmente en las humanidades, esta ha sido una de sus características fundamentales, ya que las fronteras disciplinares han sido permeables. Además, se corresponde con un movimiento que va más allá de las estructuras disciplinares en la constitución de la investigación, desde su formulación, organización, despliegue de recursos hasta la forma cómo se comunican y se evalúan los resultados.

El objetivo de la transdisciplinariedad es la comprensión del mundo desde la unidad del conocimiento, se apoya en la percepción de los distintos niveles de la realidad, en las nuevas lógicas del conocimiento y en la complejidad (Nicolescu, 2008). Por ello, es necesaria la vinculación e integración de diferentes saberes (científicos, académicos, cotidianos, de socialización) en torno a un objeto de conocimiento o problema, es decir, un conocimiento interdisciplinar que sobrepasa el pensamiento disciplinado, lo cual no es difícil ni nuevo para las personas, ya que, por naturaleza, la inteligencia humana es interdisciplinar y "la cualidad fundamental de un gran pensamiento consiste en su posibilidad de percibir los conjuntos, de aprehender relaciones, el pensamiento que sea cautivo de una disciplina estrecha aparece como extraño a la más alta vocación del espíritu humano" (López Jiménez, 1995, p. 56).

La transdisciplinaridad tiene cuatro características a destacar:

- Desarrolla una estructura peculiar en evolución, para guiar los esfuerzos tendentes a la solución de los problemas. Esto se genera y se mantiene en el contexto de aplicación y no se desarrolla para ser aplicado más tarde al contexto por parte de un grupo diferente de practicantes.
- Cualquiera que sea la solución planteada abarca componentes tanto empíricos como teóricos, se trata innegablemente de una contribución al conocimiento, aunque no necesariamente al disciplinar. A pesar de surgir de un contexto particular de aplicación, el conocimiento transdisciplinar desarrolla sus propias estructuras teóricas singulares, métodos de investigación y modos

de práctica, aunque estos no se hallen localizados en el mapa disciplinar prevaleciente.

- Los resultados se comunican a aquellos que han participado, de este modo, la difusión de los resultados se logra inicialmente, en cierto sentido, en el mismo proceso de su producción. La difusión posterior se realiza principalmente en la medida en que los practicantes originales abordan nuevos contextos de problemas, antes que mediante la información de los resultados a través de revistas profesionales o en conferencias.
- Es dinámica, es la capacidad de solución de problemas en movimiento. Una solución concreta puede convertirse en el lugar cognitivo desde donde se efectuarán avances posteriores, pero es difícil predecir en qué lugar se utilizará el conocimiento. Los descubrimientos realizados de esta forma se encuentran fuera de los confines de una disciplina concreta y quienes lo descubren no tienen que regresar a ella para encontrar convalidación de los mismos.

Heterogeneidad y diversidad organizativa

La heterogeneidad viene dada en términos de las habilidades y la experiencia que aporta el grupo o equipo de trabajo, los cuales suelen incluir científicos sociales, naturales, académicos, ingenieros, abogados y no académicos con experiencia.

> Las nuevas formas de investigación suponen estrechar las relaciones de trabajo entre personas situadas en diferentes instituciones, no todas las cuales necesitan ser investigadores. Se producen por tanto frecuentes interacciones entre científicos investigadores que trabajan en la universidad y personas relacionadas con el mundo de los negocios, con capitalistas de empresas de vanguardia, con abogados especializados en el derecho de patentes, con ingenieros de producción y también con ingenieros y científicos que trabajan fuera de la universidad (Gibbons, 1998, p. 28).

Estos equipos son temporales, una vez solucionado el problema que les atañe, desaparecen y los miembros pueden formar parte de otros grupos de trabajo.

Otra variable de importancia es el aumento del número de lugares potenciales en los que se produce el conocimiento, ya no es solo la universidad. Se está produciendo lo que algunos han denominado el *descentramiento* del conocimiento, la existencia de espacios de producción de conocimiento en las empresas, laboratorios, centros de investigación, instituciones gubernamentales, equipos de asesoría y otras instituciones diferentes a la universidad, puede ser aprovechada por la academia a través de la multiplicación de los vínculos entre la institución de educación superior y su entorno.

Adicional a ello, tales espacios no tradicionalmente académicos constituyen fuentes de evaluadores posibles que pueden ayudar a ampliar las fronteras académicas de

las mismas instituciones de educación superior. "La ciencia no se inscribe ya en las fronteras de la universidad, aunque esta sigue siendo el espacio preferencial para la elaboración simbólica que necesita la sociedad globalmente considerada" (Hernández, 2002, p. 228). Estos cambios sustantivos no se refieren solo a los lugares mismos, sino también a su interconexión. Los laboratorios y los centros de investigación, entre otros, como se mencionó anteriormente, son desde hace tiempo sedes de la generación de nuevos saberes; lo nuevo y que queremos resaltar es lo estrecho de su relacionamiento actual, consecuencia sin duda de la mayor relevancia del conocimiento y de su más directa aplicación. Estamos asistiendo a la conformación de redes de I+D que incluyen equipos de los diferentes organismos mencionados; las vinculaciones entre los mismos se relacionan con la incertidumbre incrementada y con los mayores costos, ganancias potenciales y complicaciones frecuentes.

Otro factor que incide en la heterogeneidad y diversidad organizativa, no menos importante, es la vinculación entre los investigadores que conforman el equipo de trabajo en una variedad de formas (electrónica, organizativa, social e informalmente) a través de redes de comunicación en funcionamiento. Debido a la naturaleza cambiante de los problemas abordados, la flexibilidad y el tiempo de respuesta son factores críticos que han obligado a una gran variedad de los tipos de organización que se requiere para la solución de los mismos. Por ello, hoy en día, los grupos de investigación están institucionalizados de forma menos firme, los miembros pueden reunirse en grupos diferentes, en los que intervienen personas diferentes y lo hacen a menudo en lugares diferentes para abordar problemas igualmente distintos.

Los sistemas de control

El control de calidad que requiere la sociedad del conocimiento adopta formas más transitorias y temporales, y normas más fluidas. La revisión ahora incorpora una gama diversa de intereses intelectuales (se admite que los criterios internos de excelencia científica son necesarios *per se*, pero no constituyen un criterio suficiente), así como de otros intereses sociales, económicos o políticos; además, tiene relación con expectativas y resultados específicos, lo que obliga a la conformación de un grupo ampliado para la ejecución de la revisión, equipo que puede incluir, como fuente para su conformación, las diferentes disciplinas, organizaciones e instituciones que implica el problema.

Se resalta cómo el *Modo 2* de producción de conocimiento sitúa el uso de la tecnología como un factor clave para el desarrollo de una nueva fase de producción, distribución y transferencia del conocimiento. Lo cual está en total coherencia con la importancia otorgada a la misma por Manuel Castells, quien afirma

> La revolución en las tecnologías de información y comunicación, también relacionada con la revolución en ingeniería genética; el modelo de organización

> en red como forma predominante de la actividad humana en todos los ámbitos; el papel decisivo de la generación de conocimiento y el procesamiento de la información como fuente de poder; riqueza y significación cultural, y la interdependencia global de las sociedades (2006, p. 283).

La sociedad del conocimiento trajo consigo innumerables cambios como se ha venido mencionando desde las voces de los diferentes autores citados anteriormente, cambios que tienen que ver con lo social, económico y político como la reestructuración productiva, mercados globales, la creciente flexibilidad de las relaciones laborales, los mercados más exigentes, y en cuanto a la educación toda una transformación en el ser y el hacer universitario cuyo objetivo esencial es la producción y distribución del conocimiento socialmente responsable, el cual además de lo científico debe tener en cuenta lo empírico y ajustarse a las necesidades y realidades del contexto; todos estos cambios amparados por los avances científicos y la creciente evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten innumerables interrelaciones e interconexiones entre personas, sociedades e información, deja claro como, "[...]la información y el conocimiento pasan a ser ejes fundamentales en todas las actividades de la nueva sociedad que está emergiendo[...]" (García Guadilla 2002, p. 95), los cuales plantean desafíos y hacen emerger tendencias en los ámbitos económicos, sociales y políticos.

Tendencias económicas, sociales y políticas siglo XXI

El contexto de cambio permanente es una reconfiguración de las fuerzas económicas, ideológicas y políticas. Palomares Ruiz (2004), refiriéndose a las características del siglo XXI, resalta la globalización como concepto emergente, la transculturización como imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento del Estado y de la autoridad, el papel clave de la información como fuente de riqueza y poder, el avance tecnológico en forma exponencial, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento. A continuación, se reseñan algunos de estos conceptos y tendencias.

Globalización

La globalización, comprende el movimiento transnacional de personas, bienes y servicios, valores, ideas, tecnologías, sin importar las fronteras de los países; desde lo político y económico, encierra nuevas relaciones políticas internacionales, un progresivo debilitamiento del Estado, la aparición de la empresa transnacional, reestructuración del mercado laboral, la difusión internacional de los estándares de consumo propios de los Estados industrializados y un proceso de internacionalización o mundialización del capital financiero, industrial y comercial; que exigen, a su vez, constantes reconfiguraciones del sistema capitalista de producción, incluyendo nuevos procesos productivos, de comercialización y de consumo deslocalizados

geográficamente, así como una expansión y un uso intensivo de la tecnología nunca antes vistos.

En el ámbito educativo, la globalización se presenta como una tendencia macro, promotora de los cambios presentes, con gran incidencia en la educación superior; se trata de una globalización económica, cultural y política de las instituciones intelectuales. Parafraseando a Morey I Ann, (2004), existe una tendencia en desarrollo hacia la globalización de la educación superior, la cual se ve reflejada en la oferta nacional e internacional de programas y sedes en diferentes partes del mundo, de un número de instituciones que realizan operaciones verdaderamente globales como por ejemplo: la Universidad de Maryland[2], The British Open University, Monash University Australia[3], The University of Phoenix y The University DeVry**.**

Los autores del libro *Global Transformations* (1999), definen la globalización como fenómeno social, sin embargo, reconocen otras nociones alrededor de este término y por ello presentan una clasificación de los teóricos en función de estas:

- El primer grupo lo conforman los **hiperglobalizadores**, quienes entienden la globalización como un fenómeno meramente económico, sugieren que el poder económico y el poder político están cada vez más desnacionalizados y difusos, prediciendo una reconfiguración de las relaciones humanas. Esta interpretación también da evidencia de una perspectiva reduccionista de la globalización.
- El segundo grupo corresponde a los **escépticos**, quienes prefieren utilizar *internacionalización* en vez de *globalización*, debido a que las interacciones globales toman lugar entre economías nacionales; predican que el mundo se fragmentará en bloques *civilizacionales* y enclaves étnicos y culturales, como lo ha sugerido Samuel Huntington (1996). Para muchos escépticos, la evidencia actual muestra un grado significativo de regionalización y que la economía del mundo está evolucionando en dirección de tres grandes bloques financieros y de negocios: Europa, Asia Pacífico y Norte América.
- El tercer grupo está conformado por los **transformacionalistas,** quienes entienden la globalización como una poderosa fuerza de transformación

2 La Universidad de Maryland, College Park, es la universidad insignia del estado y una de las universidades públicas de investigación más importantes del país. Líder mundial en investigación, emprendimiento e innovación, la universidad alberga a más de 41,000 estudiantes, 14,000 profesores y personal, y 377.000 ex-alumnos,

3 La Universidad de Monash es una universidad pública australiana, con campus en Australia, Malasia y Sudáfrica. Es la universidad más numerosa del país, con aproximadamente 55.000 estudiantes. La universidad tiene un total de siete campus: cinco en Victoria, Australia, uno en Malasia y uno en Sudáfrica.

> responsable de una "sacudida masiva" de sociedades, economías e instituciones de gobierno, generando un nuevo orden mundial. Ellos creen que la globalización contemporánea está reconstituyendo el poder, las funciones y la autoridad de los gobiernos nacionales.

Parafraseando a Held, McGrew, Goldblatt y Perraton (1999), y sus coautores, el Estado Nación que estamos acostumbrados a ver como una unidad autónoma y autogobernable, con la globalizacion, parece ser más una normativa, ya que cada vez, este Estado Nación es desafiado e impotente (Held *et al.*, 1999). De acuerdo con esto, las naciones estado ya no son el centro único, ni los principales formatos de gobierno o autoridad en el mundo, debido a que la autoridad se ha vuelto incrementalmente difusa entre las agendas públicas y privadas, a nivel local, nacional, regional y global. El rol de las naciones estado son afectadas por autoridades globales internacionales o regionales, y ello, consecuentemente, también afecta la vida de los individuos.

Se entiende la globalización como proceso, contrato o aumento de interrelaciones, siempre se relacionará con lo social y no será neutral, puesto que no es un fenómeno en el que todos se benefician equitativamente: la desigualdad entre naciones (e internamente) aumenta, con ello los ya de por sí altos niveles de polarización social y económica. Por lo cual las universidades, desde sus proyectos educativos y sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), deben contribuir al diseño consensuado de proyectos de nación, que permitan una inserción favorable en el contexto internacional e influyan en la promoción de una "globalización con rostro más humano", como lo propone el Premio Nobel de Economía Joseph E. Stiglitz, en su obra *El malestar en la globalización*.

Adicionalmente, cuando se habla de economía global, se hace referencia a que los procesos de producción, los mercados, el capital, la administración, las telecomunicaciones y la tecnología sobrepasan las fronteras nacionales. Esta economía está controlada por una élite transnacional conformada por los países que integran el G7 y por instituciones financieras internacionales, como Wall Street y el Banco Mundial, quienes toman decisiones y recomiendan –por consenso o coerción– directrices y políticas, sin tener en cuenta la diversidad de los contextos, para la solución de problemas como los perjuicios causados al medio ambiente, los riesgos tecnológicos, las crisis económicas y la pobreza que aquejan el mundo entero, especialmente a los países que ellos han calificado como "de tercer mundo" o "en desarrollo".

Por lo anterior, hay fuertes críticas a la globalización, por ejemplo, Riccardo Petrella (2002), señala que la globalización podría generar una excesiva obsesión por la eficiencia productiva y la rentabilidad financiera, lo que podría debilitar ciertos principios fundamentales de las sociedades occidentales modernas, como la ciudadanía, la solidaridad y el bien común. Bob Jessop (2005) se une a estas

críticas y señala el debilitamiento de la capacidad de los estados nacionales con adecuado espacio temporal, debido a la presión sobre estos para adaptarse a las nuevas demandas que los lleva a operar más allá de sus propias fronteras.

En términos generales y metafóricos, se afirma que la globalización ha producido una transformación estructural similar a la del neolítico con la revolución de la agricultura. Porque, del mismo modo que la humanidad experimentó en aquel momento, hoy día enfrenta el impacto de modos diferentes de producción que determinan tanto la transformación de la cultura como la modificación sustancial de las formas de organización y las relaciones humanas (Didriksson y Herrera Márquez, 2004).

La sociedad del conocimiento

Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.

Desde este punto de vista, la noción de *sociedades del conocimiento* ofrece nuevas posibilidades al desarrollo humano y sostenible, ya que sintetiza –aunque al mismo tiempo diferencia– enfoques tan variados como los ofrecidos por las nociones de sociedad de la información, economía basada en el conocimiento, sociedades del aprendizaje, sociedad del riesgo o educación para todos a lo largo de toda la vida (Unesco, 2005). En esta sociedad cada individuo y cada organización construye su propia capacidad de acción y, por lo tanto, su posición en la sociedad, a través de procesos de adquisición y desarrollo de conocimientos organizados de tal forma que contribuyan a procesos de aprendizaje social.

Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. En ella, no deberían existir marginados, ya que el conocimiento es un bien público que ha de estar a disposición de todos. Lorenzo (1999) caracteriza la sociedad del conocimiento por ser global en su entorno, lo cual implica la universalización de las fronteras de los procesos económicos, culturales y políticos que tienen lugar en ella; es reticular, es decir, está compuesta por unidades cada vez más autónomas, necesariamente interconectadas para mantener su actividad; y está compuesta por organizaciones que aprenden y teleaprenden teletrabajando.

Una mirada de la sociedad del conocimiento la aporta el Informe del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría General de las Naciones Unidas (2005), *Understanding Knowledge Societies*. En él, se define como "sociedad en red" y se le analiza como una oportunidad para tomar conciencia de los problemas

mundiales como los perjuicios causados al medio ambiente, la crisis económica que atraviesan diferentes países, los riesgos tecnológicos y la pobreza, a fin de contribuir a la solución de los mismos desde la colaboración científica y la cooperación internacional.

Además, dado que las sociedades del conocimiento tienen su carácter integrador y participativo legado por el siglo de las Luces y la afirmación de los derechos humanos, estas nuevas sociedades conceden un lugar privilegiado a los derechos fundamentales tales como la libertad de opinión y expresión (art. 19, Declaración Universal de Derechos Humanos), la libertad de información, el pluralismo de los *media* y la libertad académica; el derecho a la educación y sus corolarios: la gratuidad de la enseñanza básica y su evolución hacia los demás niveles de enseñanza (art. 26, Declaración Universal de Derechos Humanos y art. 13, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales); y el derecho a "tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten" (párr. 1, art. 27, Declaración Universal de Derechos Humanos).

En la sociedad del conocimiento, la riqueza de un país depende cada vez menos de sus materias primas y cada vez más de su capacidad para producir y utilizar conocimientos, es decir, de la preparación continua de la gente, en consonancia con la renovación constante de los saberes. Esta renovación se ha denominado *explosión del conocimiento* o *explosión epistemológica*, la cual es cuantitativa y cualitativa, pues se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y, al mismo tiempo, surgen nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario (ANUIES, 2000). En consecuencia, los sistemas escolares requieren cambios organizativos, que modifiquen verdaderamente las formas de relación entre los integrantes de una organización, generando cambios culturales, para ello las nuevas tecnologías pueden ser un gran apoyo.

Esta sociedad no se desarrolla exclusivamente en un espacio físico real, sino que también se interactúa en el ciberespacio o espacio virtual de expansión y desarrollo personal, laboral y académico. Lo cual implica nuevas formas de comportamiento, nuevas percepciones del mundo, nuevos instrumentos y formas de comunicación que requieren la apropiación de competencias para buscar, encontrar, seleccionar, clasificar, valorar y utilizar pertinentemente el cúmulo de información disponible, en caso contrario se convierte en un obstáculo.

Es tal la cantidad y el ritmo al que fluye la información que nos sentimos incapaces de procesarla, pues en el pasado cercano ni siquiera se podía imaginar algo semejante; asimismo, es tal la velocidad y el incremento de los medios para acceder a ella y procesarla que se producen transformaciones rápidas en las personas, las organizaciones, la cultura y la sociedad en general, sin tener tiempo de prevenir riesgos y repercusiones sociales y ambientales.

Bautista (2001) define esta nueva sociedad como un nuevo estadio evolutivo del capitalismo, una tercera revolución tecnológica que permitirá mantener e incrementar el poder económico y, en consecuencia, la influencia política, social y cultural de aquellos países que más rápido se adentren y adapten a ella. Es decir, esta es una sociedad humana e imperfecta que puede llevar a una distribución desigual de la riqueza, ya que se dependerá de quienes producen, diseñan, planifican y desarrollan la tecnología, es decir, las actuales potencias económicas. Estas potencias tienen la capacidad de apropiarse de saberes y transformarlos, a través de la investigación y el desarrollo (I+D), en nuevas tecnologías, de manera que quienes no tienen acceso a estos saberes, sino al producto final, dependerán durante mucho tiempo de ellas.

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Otra de las grandes tendencias la constituye la revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación "[...] La revolución de la tecnología de la información indujo la aparición del informacionalismo [...] en el informacionalismo, la generación de riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales han pasado a depender de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas, siendo la tecnología de la información el núcleo de esta capacidad" (Castell,1997, p. 113)

Como apropiación y extensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en general, y de la red, en particular, se han modificado las tareas que realizamos diariamente, como las transacciones monetarias *on line* o las nuevas estancias educativas a través de los centros virtuales, de modo que lo virtual y digital está, poco a poco, desplazando lo analógico y presencial, creando así conceptos como *ciberespacio*, *cibersociedad*, *cibercultura*. Esto repercute en cómo conocemos y aprendemos, y en los espacios potenciales para ello. Los beneficiarios de ello son principalmente uno de los mayores beneficios, en este caso para los estudiantes, pues las TIC es que ponen a su disposición una gran amplitud de información de forma rapdiarápida y actualizada. Sin embargo, también tiene como consecuencia la marginación de quienes no las utilizan, como ha sucedido con toda nueva tecnología.

Arancibia (2001) y Flores Pacheco, Galicia Segura y Sánchez Vanderkast (2007) reconocen a la tecnología –incluyendo a la informática– como emblema de esta nueva época y enfatizan en el computador, el internet y la realidad virtual como signos del presente y señales del futuro. Así pues, ellos se refieren a esta sociedad como *la nueva sociedad tecnológica*, reconociendo que la tecnología y la informática implican retos y desafíos para la educación formal, ya que no es apropiado enseñar lo mismo y de la misma forma cuando el mundo es absolutamente distinto (Unesco, 1998). Existe una compleja relación entre el hombre y la máquina, donde el hombre la crea, desarrolla y utiliza para su vida, pero, a la vez, esta misma máquina (tecnología) lo transforma a él mismo y, por ende, a la sociedad.

Vizer (2007) reconoce que las TIC construyen y constituyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, y nuevas dimensiones de la cultura; y además nos remiten a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.

Los avances de las tecnologías de la información y la comunicación masivas van de la mano con la producción de bienes culturales electrónicos, la conformación de mega industrias culturales, y la producción y distribución de bienes culturales a escala global (por ejemplo, Disney ya ha logrado condensar el tiempo-espacio de la interacción humana). Las nuevas tecnologías interactivas propician cambios estructurales en la educación, tanto cualitativos en términos del aprendizaje individual y la construcción colaborativa del conocimiento, como cuantitativos en lo relacionado con la educación a distancia (la mayor oferta de cursos virtuales y la creación de universidades totalmente virtuales), lo cual trae consigo beneficios tales como el incremente del acceso a la enseñanza universitaria y de su cobertura, y el mejoramiento de la calidad con disminución de costos.

Tecnologías como el internet tienen un gran potencial democratizador e incluyente, facilitan la conformación de comunidades académicas y los diálogos entre pares, cada vez con menor restricción de lo geográfico. Las redes informáticas favorecen la formación de las personas debido a la descentralización de las tareas, las actividades y la desmaterialización de los encuentros, entre otros (Vanzella Amem y Cardoso Nunes, 2006), posibilitando tanto la formación autónoma como la formación de la autonomía propiamente de las personas.

Castells (2000) plantea un nuevo paradigma tecno-económico: la tecnología de la información está evolucionando como red multifacética interconectada de carácter integrador y complejo. Se caracteriza porque se trata de tecnologías para actuar sobre la información, que facilitan los procesos de adaptación a las complejas acciones e interacciones, además flexibilizan el sistema para que se pueda dar la interconexión y los procesos de reconfiguración; igualmente porque la existencia y relaciones de las personas como individuos y como grupo o comunidad, están influenciadas por la tecnología, hoy priman las relaciones de red, mientras mayor sea el número de personas, grupos y lugares interconectados mayor serán los flujos de información y mayor serán las externalidades de la red (Russell,1993). Otro fenómeno que se presenta es la convergencia e integración de tecnologías específicas en un sistema integrado, por ejemplo, la microelectrónica, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y los ordenadores están ahora integrados en sistemas de información.

Además, el auge de las tecnologías y su desarrollo exponencial han exigido como requisito que los docentes actuales, además de las competencias pedagógicas y disciplinares, adquieran competencias tecnológicas relacionadas con el conocimiento

de los diferentes recursos tecnológicos, como la tecnología básica, las aplicaciones informáticas básicas, la organización del aula a partir de las TIC, etc. (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010). Mientras que las competencias pedagógicas y disciplinares permiten al profesorado utilizar estos recursos tecnológicos en su diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización educativa de su práctica educativa. El docente debe tener presente que, independientemente de su potencial instrumental y estético, son solamente medios y recursos didácticos que deben ser movilizados e implementados por el profesor cuando le sean útiles para resolver un problema comunicativo o le ayuden a crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje.

El Rol del Estado

Ante estos cambios nuevos complejos e inciertos, de acuerdo con Lechner, Millán, y Valdés (2005), se hace necesario la revalorización del Estado quien viene a ser decisivo en tres campos específicos: El primero está en relación con la redefinición del Estado Nacional como instancia de articulación de los diversos factores y actores del proceso económico con el fin de asegurar la competitividad sistémica del país en una economía globalizada. En segundo lugar y como consecuencia de las transformaciones de la inserción internacional y la necesaria cohesión del orden interno se requiere la revalorización de un Estado social que garantice la integración de la sociedad y como tercero, en virtud de los procesos de democratización que exigen revitalizar el papel del Estado, en funcion del naciente protagonismo de los ciudadanos.

Paralelamente a la globalización, se reduce el Estado Benefactor y se reemplaza por un Estado Neoliberal que promueve la competencia económica internacional, mediante recorte de gastos sociales, disminución de impuestos al capital, desregularización económica, privatización y flexibilidad laboral.

En palabras de Castells, el Estado Nación se encuentra en una crisis de legitimidad, pierde poder y capacidad para representar el interés general, cediendo recursos y poder a los gobiernos locales: "...lo que comenzó como un proceso de relegitimación del estado, mediante el paso del poder nacional al local, puede acabar profundizando la crisis de legitimación del Estado Nación y la trivialización de la sociedad en comunidades construidas en torno a identidades primarias" (1999, p. 375).

Se entiende el Neoliberalismo como "la política económica que coloca el acento en lo tecnocrático y macroeconómico, pretendiendo reducir al máximo posible la intervención del Estado en todo aquello que respecta a lo económico y social. A través de la defensa del libre mercado capitalista como mejor garante del equilibrio institucional y del crecimiento de un país".

Todo lo anterior se ve reflejado en el campo educativo y específicamente en la educación superior; las universidades han dejado de ser vistas por el Gobierno

como inversión pública vital y son consideradas como parte del problema, de ahí los consecutivos recortes presupuestales, la vinculación de la financiación gubernamental a indicadores de rendimiento. Las universidades se ven obligadas a ampliar sus ofertas a otros países, diversificar sus portafolio de servicios ofertando programas más cortos, menos costosos, programas técnicos, tecnológicos, a distancia; cada vez es mayor el porcentaje de universidades privadas y las regulaciones del estado las promueven, tanto universidades públicas como privadas están en busca y pueden acceder a financiamiento público y de empresas privadas; en cuanto a la flexibilidad laboral en las universidades cada vez es mayor el número de profesores contratados de tiempo parcial o con nombramientos temporales que van reemplazando a profesores de tiempo completo con salarios muy altos.

La nueva función del Estado es garantizar un ambiente económico y social adecuado para la acumulación de capital. En cuanto a la educación superior, el papel del Estado es cada vez mayor de vigilancia, control y aseguramiento de la calidad, se privilegian los procedimientos de evaluación externa y acreditación independiente como los principales medios empleados para este efecto (Brunner y Montoya, 2006). Estos procedimientos, se fundamentan en el cumplimiento de los direccionamientos del Estado, los campos de intervención del Estado tienen como objetivo conformar una sociedad más democrática y participativa (ANUIES, 2000).

Solo es posible desde un Estado republicano y democrático, que las universidades como instituciones sociales, diferenciadas y autónomas, puedan continuar promoviendo, direccionando y acompañando las transformaciones sociales, económicas y políticas, que demanda la sociedad, centradas en lo humano, en la persona; pues el carácter republicano y democrático de la universidad pública es determinado por la presencia o ausencia de la práctica republicana y democrática en el Estado (Tünnermann y de Souza, 2003).

CAPITULO IV

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

A principios de la última década del 90, finales del siglo XX se escribía sobre el deber ser de la educación superior, Barnett (1992) identifica dos elementos que inciden en este tipo de educación: el primero de ellos, se da en la relación e integración de los conocimientos y expresa que la importancia de esta integración, radica en poder explicar y facilitar la comprensión de los fenómenos naturales y sociales. El segundo consiste en el rol de la educación superior con respecto al desarrollo de habilidades intelectuales y perspectivas amplias, que traspasen las fronteras disciplinarias, preparando de esta forma a los estudiantes para que reconozcan, que lo que saben, siempre es susceptible de ser mejorado, de esta forma los estudiantes acceden a pensar desde la metacognición, lo cual les posibilita a la vez, la autorregulación del aprendizaje, constituyéndose en aspecto clave de la formación en el nivel de educación superior.

Tünermann (1997), de su parte, reconoce que las universidades, desde esos años, estaban desarrollando nuevas políticas y estrategias, para adaptarse a los cambios, tales como la búsqueda y consolidación de nuevas formas de diálogo con las instancias gubernamentales y la sociedad civil; la intensificación de los vínculos del mundo de trabajo y el sector productivo, público y privado; la introducción de una cultura de la evaluación mediante el establecimiento de procedimientos de evaluación institucional y acreditación, buscando el mejoramiento de la calidad académica con adopción de la planeación estratégica en la gestión administrativa; el uso de las tecnologías de la comunicación, permitiendo el desarrollo de programas en

modalidad a distancia y el perfeccionamiento de la gestión administrativa; impulso a la investigación y a la reorientación de cooperación regional e internacional desde la conformación de redes académicas para consolidar la masa crítica de recursos y ampliar los espacios académicos e integración subregional y regional de los sistemas educativos.

Cuando en el año 1998 se firma la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción Paris, que tuvo como fundamentación conferencias y encuentros regionales en distintos países y diferentes años[4]; esta visión y acciones coinciden con lo expresado por los anteriores autores, desde ese tiempo ya se pronosticaban los cambios y transformaciones de las universidades que requerían, las exigencias del nuevo contexto, aunado a los avances tecnológicos y en las comunicaciones que indudablemente conllevarían a una nueva manera de producción de conocimiento. Michael Gibbons, Secretary General Association of Commonwealth Universities en su ponencia, visionó desde esa época lo que debe ser la educación superior en el siglo XXI opinaba así: "En el siglo XXI, la educación superior no solo tendrá que ser pertinente sino que además, esa pertinencia será juzgada en términos de productos, de la contribución que la educación superior haga al desempeño de la economía nacional y, a través de ello, del mejoramiento de las condiciones de vida" (Gibbons, 1998).

En la misión de la educación superior se le dio privilegio, a los aspecticos éticos, a la investigación, y al rigor científico e intelectual. En el apartado de los aspectos de la visión a la acción es explícita de igual manera, en la calidad de la educación desde las evaluaciones, el diálogo con los actores sociales, el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación, a estas últimas, se refieren denominándolas como el potencial y desafío de las tecnologías; reforzar la gestión y financiamiento de la educación superior y finalizando con las asociaciones y las alianzas. De esta declaración se resalta la importancia de preparar a los estudiantes para que ejerzan su ciudadanía democrática, proporcionando perspectivas éticas, críticas y objetivas sobre las acciones que contribuyan al desarrollo de los países.

Al respecto Hoyos (2002), considera el proceso educativo como un proceso comunicativo, un proceso de formación ética para la ciudadanía, donde los estudiantes y profesores asumen determinadas actitudes, razones, motivos, las cuales al irlas entendiendo son muestra de respeto y comprensión, al entender porqué opinan, hacen o tienen esta o aquellas intenciones, las cuales pueden ser validadas en otras culturas y en otras circunstancias, por ejemplo, en el mundo de la vida de quien las comprende; se trabaja desde el peso argumentativo de las

4 La conferencia mundial "Educación para todos", Tailandia, 1990 y las consultas regionales, Habana,1996; Dakar ,Tokio y Palermo en 1997 y Beirut a principios de 1998.

razones en un contexto determinado, comparando el valor que podrían tener en otros contextos, el sujeto u otros que el conozca.

De esta manera, el educador está en posibilidad de comparar la racionalidad de formas de vida determinada de diversas culturas y épocas históricas con otras explicaciones de la tradición científica. Así mismo, puede con responsabilidad reconstruir su propia interpretación teórica con base en: sus propias experiencias, su participación real o virtual en la vida de otros grupos sociales y apoyados en sus conocimientos de la disciplina y de las diversas teorías que la conforman.

Por su parte, Teresa Ríos (2004) complementa cuando hace hincapié en la necesidad de trascender la dimensión técnica de hacer profesional, resalta los aspectos éticos y políticos de la acción educadora, de allí que los sistemas educativos, desde su normatividad deben retomar y manejar equilibradamente las dimensiones de la calidad referidas por Remolina (2016) como la dimensión técnica científica e instrumental y la dimensión ética moral, las cuales deben trabajarse equilibradamente; de lo contrario, continuaremos inundados por una gran cantidad de conocimientos científicos tecnológicos, olvidando el para qué de todos ellos, es decir, se ha perdido el norte, se está frente a una humanidad carente de principios éticos y morales que impiden el control y dominio del conocimiento y sus creaciones tecnológicas al servicio de la humanidad y no de unos pocos.

Mientras Brunner (2003), analiza la educación superior desde otra óptica menos positiva, enfatiza en como la educación superior latinoamericana se encuentra sujeta a un cúmulo de nuevas demandas frente a las cuales necesita responder, y como esas demandas, superan la capacidad de respuesta por parte de las universidades. Para Brunner existen cinco diferentes contextos de demandas: Nuevas demandas por estudios superiores en el contexto de la masificación educacional; nuevas demandas por cambios en el contexto de información y conocimiento; nuevas demandas ocupacionales; nuevas demandas del contexto de desarrollo y nuevas demandas del contexto cultural.

Frente a estas nuevas demandas, sostiene, el mismo Brunner (2003), que ha existido una falla en la interpretación de las necesidades de la sociedad por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) y que esto se ha traducido en la ruptura entre los enlaces de la formación y las exigencias del mercado laboral por un lado y entre la investigación realizada y el sistema productivo por otro, lo cual ha influido en el deterioro de la calidad.

De otra parte y dirigiéndose directamente a las universidades, Boaventura de Souza (2002) plantea que la universidad está atravesando por una crisis de: hegemonía, por cuanto no puede dar respuesta a la mano de obra que requieren los sectores productivos y por lo tanto, el mismo Estado como los sectores productivos busquen en otros espacios, las alternativas de producción del conocimiento. Una crisis de

legitimidad, explicitada en la pérdida de la capacidad de consenso que tiene la universidad para resolver la contradicción entre los saberes especializados y la democratización que demanda la sociedad. Y por último, se habla de una crisis de institucionalidad, que se produce de la contradicción entre la defensa de la autonomía y los valores universitarios, y los "criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social" (p. 16).

Como se puede apreciar en lo que va corrido del escrito, existe una visión prospectiva del deber ser de la educación superior, frente a una visión crítica de lo preparada que están estas IES para afrontar los nuevos retos y esto por consiguiente hace ver el momento crítico que está atravesando la educación superior en el ingreso al nuevo milenio, crisis esta, que se ve agravada por la resistencia y el rechazo del sector educativo hacia la evaluación de la calidad del sistema educativo por considerar que allí existen inmersas nociones de la Administración, por ejemplo,"[...]el público se redefine como clientela, las instituciones educativas se vuelven proveedores y los estudiantes se convierten en clientes" (Shugurensky, 1998, p. 123), pero que ha faltado desde el lado de los especialistas en educación una respuesta que vaya más allá de la crítica, es decir una mayor proactividad desde el sector educativo para intervenir en el debate sobre la calidad de la educación superior con un carácter más de proposición que de reacción, para lograr arribar a una concepción que permita analizar y responder a las necesidades de los distintos sectores, reconociendo la naturaleza del proceso formativo del estudiante (Aguerrondo, 2004).

Sobre el cómo debe efectuarse la evaluación de la calidad, Hernandez (2002), aporta teoría acerca de los pares y las nuevas formas de producción del conocimiento. El juicio de pares es la forma legítima de reconocimiento de la calidad de un programa académico, y expresa el hecho de que para juzgar sobre la calidad de las instituciones y de los programas en educación superior se requieren ante todo condiciones académicas que solo pueden cumplir quienes conocen y producen o aplican los conocimientos de un campo en forma idónea.

El par debe poseer la autoridad necesaria para juzgar la calidad del programa que examina. Esa autoridad le es reconocida por los colegas de la disciplina o profesión que reconocen su carácter de conocedor del paradigma (del saber y del saber hacer) de la correspondiente disciplina o profesión y de caso ejemplar del ideal de formación en ese campo.

Se reconocen dos dinámicas que están produciendo un cambio muy notable en la producción de conocimientos: la diversificación y la hibridación. Por una parte, se multiplican las especialidades que se desprenden de las disciplinas consolidadas o que surgen alrededor de problemáticas fértiles; por otra parte, se producen encuentros entre especialidades y se constituyen dominios híbridos en donde se articulan dos o más subdisciplinas.

Además, aparecen nuevas formas de trabajo y de producción de conocimiento. Gibbons (1998) utiliza el concepto de "modo de producción del conocimiento" para distinguir entre los espacios tradicionales de creación de saber académico (grupos de investigación disciplinarios) y los nuevos espacios de carácter interdisciplinarios, pero también heterogéneos desde el punto de vista académico.

Las transformaciones mencionadas deben ser tenidas en cuenta para los procesos de formación. Ellas implican un énfasis en la flexibilidad sin renunciar al rigor (rigor se concibe aquí como adecuación entre el problema y los procedimientos que se utilizan para resolverlo) implican una preparación para el diálogo académico y, en general, la discusión racional para desarrollar la competencia interactiva que requieren los nuevos campos y las nuevas estrategias de trabajo. Resulta importante que en los procesos de formación se abra espacio a los diálogos interdisciplinarios y al trabajo de equipo.

La ciencia no se inscribe ya en las fronteras de la universidad aunque sigue siendo el espacio preferencial para la elaboración simbólica que necesita la sociedad globalmente considerada. Lo que se ha llamado el "descentramiento" del conocimiento, es la existencia de espacios de producción de conocimiento en las empresas y en otras instituciones distintas de la universidad, puede ser aprovechado por la academia a través de la multiplicación de los vínculos entre las instituciones de educación superior y su entorno. En particular, esos espacios no tradicionalmente académicos constituyen fuentes posibles de evaluadores que pueden ayudar a ampliar las fronteras académicas de las Instituciones de Educación Superior.

Por consiguiente y teniendo en cuenta los cambios en el entorno, de tipo social y productivo; así como los cambio en el paradigma de las políticas públicas a nivel de educación superior, hacen imprescindible las transformaciones en los sistemas educativos.

Transformaciones que vienen siendo lideradas y direccionadas por organismos y entes mundiales fundamentados en el diagnóstico presentado por IESALC (2006) CINDA (2007) y boletines de la CEPAL que arrojaron como resultado "Las Jóvenes democracias latinoamericanas, a través de sus Estados gastaban demasiado y mal, lo cual se reflejaba en un déficit constante y en una gestión estatal cara e ineficiente" (Villanueva, 2008, p. 244), y como problemas propios de las universidades venían vinculados a su gestión, a la organización y a la vinculación que tenían con el mundo del trabajo y la investigación.

Sin lugar a dudas, las políticas educativas de las universidades se ven influenciadas y redireccionadas por fuerzas exógenas particulares, entre ellas encontramos como principales influenciadores los organismos internacionales a saber, la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología) fundada desde 1945 y con 190 países miembros en la actualidad, la

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) funciona desde el año 1960 y en la actualidad cuenta con 30 países miembros y el Banco Mundial, la más antigua de estos tres organismos, que funciona desde 1944 y cuenta con una membresía de 184 países. Cada uno de estos organismos tiene su propia visión de las universidades con base en la cual establecen sus recomendaciones o lineamientos generales en materia educativa.

El Banco Mundial considera las universidades como instituciones fundamentalmente docentes; por ello, la prioridad de las universidades debe ser la formación de recurso humano, especialmente de aquellos recursos científicos y técnicos que demanda el sector productivo, la investigación básica e interdisciplinaria la considera propia de la universidad, mientras que la investigación aplicada considera debe ser realizada por instituciones científicas públicas y privadas.

Para la OCDE, las universidades al igual que para el banco mundial, deben formar profesionales, especialmente aquel recurso humano que incidirá en el sistema productivo, contemplando como estrategia la formación para toda la vida con lo cual pretende asegurar la actualización y capacitación en un contexto de cambio y transformación. Tiende a hacer prevalecer el vocacionalismo, el desarrollo de competencias laborales y la combinación de estructuras formales y no formales que se vinculen con los requerimientos del trabajo y las tecnologías. Considera además este organismo que la investigación científica que predomina en las universidades, debe reorientarse, ya que resulta obsoleta en el contexto actual, al limitarse solo a obtener resultados.

Por su parte la Unesco aunque reconoce el dominio del paradigma económico, adopta una postura crítica a esta tendencia que considera de corte neoliberalista, enfatiza que lo económico se ponga al servicio de lo social y no a la inversa. Las universidades deben entrar en contacto con el mundo del trabajo con la intención de introducir en la empresa el afán de poner el hombre y la sociedad en el centro de la actividad económica y no solamente los imperativos económicos.

En el comunicado final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, cuyo eje temático se centró en la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, se dejó muy clara la responsabilidad social de la universidad para abordar los retos mundiales:

> Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (Unesco, 2005).

Los tres organismos tienen en común lineamientos generales para las universidades, en materia del futuro desarrollo de la investigación científica y tecnológica y de la formación de investigadores que impactan la administración, la organización y los valores esenciales que norman el ámbito científico y tecnológico universitario en todo el mundo, y que son de mayor competencia al nivel de la formación avanzada, así mismo, estos lineamientos responden a la globalización y la evolución de la economía basada en el conocimiento, ellos son:

1. Responder de manera coherente a las necesidades de integración económica. Ello se traduce en la necesidad de impulsar la formación de recurso humano científico y tecnológico en postgrados que incidan en el sistema productivo, así mismo implica el desarrollo de las áreas científicas y tecnológicas de las universidades.
2. Intensificar la interacción de las universidades con la sociedad. Las universidades deben crear nuevos vínculos y fortalecer los ya existentes con otros organismos que forman parte de la sociedad y están interesados como ella en fortalecer el sistema nacional de ciencia y tecnología del país como son: el gobierno, las instituciones privadas, la industria.
3. Comparten la necesidad de buscar fuentes alternativas de financiación como respuesta a la crisis fiscal del Estado y a la necesidad de mejorar los procesos de distribución de recursos basados en resultados.
4. Asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales.

Estos cuatro lineamientos sirven para fundamentar la evaluación de la calidad, la pertinencia y eficacia de las universidades. Es evidente que la transformación de las universidades que se está gestando en esta sociedad contemporánea está determinada por una fuerte orientación económica que ha desplazado la función crítica de las universidades como conciencia de la sociedad por otra más pragmática, que es la formación de recurso humano calificado que incida en las áreas estratégicas de la economía y en la producción de conocimiento que fortalezcan el nivel de competitividad del país. "Las universidades jugaran un papel más importante no solo nacional, sino también, e incrementalmente, en el desarrollo económico regional, en la entrega de un aprendizaje de larga vida y en el desarrollo de una cultura cívica" (Gibbons, 1998, p. 16).

Ya desde finales del siglo XX, se venía escribiendo y anticipándose a esos nuevos esquemas de desarrollo. Así lo demuestran los escritos de March y Olsen (1989)[5]

5 "En su mayor parte, la acción institucional no es resultado de procesos o fuerzas extraordinarios ni de intervenciones heroicas, sino de procesos rutinarios relativamente estables que vinculan a las instituciones con su entornos. Las reglas y significados estables [...] producen gran

que trabajaban sobre la configuración de escenarios posibles que permitiesen una "adaptación incremental" ya que de acuerdo con estos autores, retomados de Silva (1998), las instituciones cambian rápidamente en respuesta a las señales del entorno. Un primer escenario lo configura la construcción de esquemas de gobernabilidad institucional que responda tanto a las demandas exógenas como endógenas, de igual manera, cambiar la noción del poder institucional, bajo los principios de responsabilidad pública y eficacia institucional. El segundo escenario lo constituye el liderazgo institucional que propicie cambios, gestione recursos y las responsabilidades, que impidan que las instituciones queden sujetas a las fuerzas del mercado y que respondan mecánicamente a las directrices establecidas por los gobiernos nacionales. El tercer escenario tiene relación con las políticas de integración regional que faciliten la movilidad de investigadores, estudiantes, docentes, directivos y se promueva la creación de redes de conocimiento que beneficien las capacidades regionales en ciencia y tecnología.

Por su parte Landinelli (2008), sostiene una posición de la mano con lo pedagógico, al considerar que los sistemas educativos universitarios, deberán cambiar teniendo en cuenta: el saber desde el prisma del bienestar colectivo, de los derechos y necesidades de las personas; las estrategias de crecimiento económico al servicio del progreso social, promoviendo la innovación y la creatividad; reduciendo el déficit de profesionales y técnicos para actuar en la dinámica de los nuevos paradigmas productivos; la conexión orgánica del conocimiento académico con las dimensiones del mundo de la producción, el trabajo y todo lo anterior bajo una visión humanista con responsabilidad intelectual, en conexión con la valoración de la igualdad, la tolerancia, la justicia, el respecto a la diversidad cultural, étnica y religiosa (p. 169).

Realizando un somero análisis retrospectivo acerca de los sistemas educativos, se puede afirmar que en América latina, estos sistemas, se ubican en dos grandes momentos, antes de los años 90 y después de los años 90. Enfatizando que estos años 90 se convirtieron en un periodo de prueba en la implementación de reformas a dichos sistemas educativos.

Antes de los noventa el paradigma de desempeño estatal en educación superior era un paradigma desarrollista cuyo eje fundamental era el patrocinio del Estado, vigente hasta la crisis de la deuda que marcó al periodo de los 80, este paradigma de desarrollaba desde un perfil de políticas planificadores cuyos instrumentos de política eran de tipo indicativo, mediante leyes y decretos se definía el qué y cómo proceder, para ello se contaba con una financiación incremental que pretendía como

variedad de comportamientos flexiblemente sensibles a los cambios del entorno. Si éste cambia rápidamente, así lo harán las respuestas de las instituciones estables. Como resultado, en cuanto a muchos aspectos de su comportamiento, las instituciones políticas cambian rápidamente en respuesta a las señales del entorno" (March y Olsen, 1989, p. 89).

resultado la estabilidad y legitimidad de las instituciones (Cox 1993; Brunner, 1994). En las agendas de las universidades públicas se insistían en temas relacionados con la demanda social, la planeación, el crecimiento y la descentralización (Didriksson, 2008).

Los sistemas educativos estaban concebidos para responder a los requerimientos de la sociedad industrial. Se preparaban buenos gerentes, buenos ingenieros, buenos especialistas, buenos empleados para laborar en organizaciones con estructuras mecánicas, piramidales y relativamente complejas. Se estaba bajo el direccionamiento de un Estado benefactor, pero con debilitamiento significativo de la educación superior pública por la desestabilización o retroceso del "Estado Benefactor" como efecto importante de la globalización económica inspirada en el neoliberalismo[6], como lo afirma Puiggrós (1996), los grandes sistemas escolares son ineficientes, carentes de equidad y sus productos de baja calidad y, por ende, se estima, desde su óptica, que se justifica la reducción de la inversión y en particular de la responsabilidad del Estado en la educación superior.

Es así, como los sistema educativos ingresan al siglo XXI con problemas del siglo XX, por un lado deben continuar con la promesa de esa escuela universal y educadora, cuya función principal es el avance del conocimiento, y por el otro lado, preparar para el desafío de la postmodernidad o sociedad del conocimiento y la consecuente integración exitosa a la "aldea global" caracterizada por industrias y procesos productivos cuya materia prima son el conocimiento y el talento creador (Narváez, 2005).

Por lo anterior, después de los 90, el paradigma de desempeño estatal en educación superior es un paradigma modernizador, con esquemas de regulación basados en un activismo estatal, que introducen mecanismos de mercados en la regulación de los sistemas y las instituciones, estableciendo pautas de diferenciación institucional que permitieron diversificar la oferta y reorientar la demanda.

El paradigma modernizador tiene como fundamentos un perfil de políticas evaluadoras, con instrumentos de política inductivos que impulsan la competitividad y diferenciación de las instituciones; a las cuales se les otorga, promueve y respeta la autonomía y de las cuales, se espera como resultados, la calidad, pertinencia y equidad reconocidas mediante procesos como la acreditación. Estos resultados van de la mano con el apoyo financiero; es decir, el financiamiento público en este paradigma, está ligado a compromisos de calidad y eficiencia.

6 A partir de cuyas políticas se promociona la competencia económica internacional a través de medidas como el recorte de los gastos sociales, la desregulación económica, la disminución de aranceles, la privatización y la flexibilidad del mercado laboral.

En América Latina las reformas educativas que se perfilaron bajo este paradigma modernizador tenían en común:

- Cobro de servicios como forma de captación de ahorro privado para complementar las necesidades de financiamiento del sistema.
- Limitación de la matrícula en el sector público.
- Implementación de mecanismos de evaluación de la calidad de la educación y de la producción científica.
- Asociación del financiamiento con la definición de metas, con alguna forma de evaluación del desempeño o con ambas.
- Descentralización del sistema con simplificación de los controles burocráticos y concesión de mayor autonomía administrativa a las instituciones (Ribeiro, 1996, p. 26).

Este discurso de modernización fue expresado por García Gaudilla (1997, p. 21) con las siguientes características:

1. Prioridad en el establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología.
2. Actualización de conocimientos en todas las disciplinas.
3. Búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento.
4. Incorporación de nuevos sistemas de información para responder a los desafíos académicos relacionados con la globalización e integración del conocimiento y la información.
5. Respuesta de manera coherente a las necesidades de integración y globalización económica.

Estas características, de acuerdo con Brunner, aparecen acompañadas en la arena internacional, de organismos e instituciones que promueven una agenda y discursos pro-educacionales, diseminando la idea de que el progreso de los pueblos, la competitividad de las economías, la movilidad, la cohesión social y la suerte individual de las personas están indisolublemente ligadas a procesos de escolarización cada vez más prolongados y sofisticados (Brunner, 2012).

El interés por reorientar los fines, los productos y los procesos, así como los aspectos instrumentales y las estructuras organizacionales de la educación superior, descansa en la idea de apuntalar un modelo de desarrollo económico que ha considerado al conocimiento como la principal fuerza productiva del siglo XXI, con el consiguiente riesgo de reducirlo a una mercancía más sujeta a las reglas del mercado. En este sentido, Bernstein (1971) desde hace tiempo ya advertía que "la forma como una sociedad soluciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social" (p. 47).

Para resumir, en este siglo XXI las universidades de América Latina viven un proceso de enormes y profundos cambios; y se mueven en dos modelos de universidad, unos apuntan hacia la búsqueda de la semejanza y de la adecuación al modelo dominante de privatización y diversificación de mercado, como ocurre en diversos países, y otros hacen referencia a una turbulencia original y a un debate intenso respecto a la oportunidad de mantener identidades, historia, autonomías, gobiernos, comunidades y responsabilidades sociales; a la búsqueda de una transformación que apunte más a la construcción de un modelo propio, pero correspondiente al mundo moderno; a la complejidad de los conocimientos, a las mutaciones de la ciencia y la tecnología, a los nuevos paradigmas del aprendizaje, y a la renovación de su pertinencia social.

Expresado este último, por Tünnermann (1997): "Una educación superior impregnada de valores, los valores asociados a la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la solidaridad y la Cultura de Paz, como la única cultura asociada a la vida y dignidad del ser humano" (p. 113).

La sociedad demanda de la educación superior, ante todo, la formación del personal competente para crear, gestionar y distribuir el conocimiento más avanzado en las diversas profesiones y campos técnicos científicos e ingenieros en condiciones de participar en la producción de nuevo conocimiento y añadir valor agregado a los procesos, bienes y servicios, desde su aplicación a través de los procesos de innovación. También la formación del personal directivo de las sociedades democráticas –en la alta gestión pública, la gerencia de las empresas, el manejo de los medios de comunicación, la judicatura y el parlamento, la política y las organizaciones de la sociedad civil– (CINDA, Educación superior en Iberoamérica Informe, 2007).

Los sistemas de educación superior proporcionan a las sociedades la estructura social necesaria para controlar el conocimiento más sofisticado disponible en cada época y las técnicas que permiten su utilización. A lo largo de su historia, se han especializado en la formación de los profesionales y de las élites políticas, así como en la producción, transferencia y difusión del conocimiento académico (ClarK, 1983).

En la sociedad del conocimiento se ha intensificado la necesidad de convergencia de los sistemas educativos, entendida la convergencia como gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares; y es el sistema de educación de Estados Unidos el que se constituye como paradigma a seguir "no hay duda de que planificadores de la educación superior y algunos otros más, ven a Estados Unidos como el modelo más relevante para el desarrollo académico de sus respectivos países" (Altbach, 1979, p. 28) dicha convergencia se puede observar en la expansión del sector privado, competencia entre instituciones

por fondos públicos y privados, competencia por estudiantes, reducción del papel del estado en educación superior, la diversificación institucional, asociaciones entre universidades y empresas , descentralización administrativa del sistema.

Esta misma convergencia viene siendo apoyada por procesos de convergencia regional de ahí la tendencia a la conformación de comunidades regionales y tratados de libre comercio con sus respectivos requerimientos de índole político, legales, culturales que buscan la comercialización, la mercantilización de la cultura y a la vez, crean nuevas demandas para las universidades.

Landinelli (2008) habla de los escenarios estratégicos de convergencia, es decir, escenarios regionales de convergencia que tendrían entre otras ventajas, dejar de trabajar las universidades como islas con espacios territoriales excluyentes sino como "componentes de una constelación de entidades estructuradas en redes horizontales con aptitud para tejer vínculos y desenvolver acciones concertadas que permitan mejorar los términos de intercambio en el ambiente global y encausar la vocación para conjugar las fortalezas de cada una de las instituciones en beneficio de objetivos colectivos de superación académica" (p. 167).

Las principales reformas educativas en Latinoamérica presentadas después de los 90, se pueden resumir de la siguiente manera:

- Se le asigna al estado el rol de "Estado Evaluador" en relación con la educación. El Estado busca la regulación de la educación controlando su calidad para ello crea las agencias y los sistemas de evaluación y acreditación de la educación, los cuales a su vez han disminuido la creación indiscriminada de instituciones privadas y el mejoramiento continuo de las instituciones reconocidas por cada gobierno en funcionamiento.
- Consolidación de Agencias para la financiación de la investigación, la ciencia y la tecnología. El Estado es pieza clave en el otorgamiento de los fondos y es quien define las convocatorias, los criterios de selección y prioriza áreas específicas del conocimiento. Se financian proyectos de investigación, movilización de investigadores, publicaciones y la formación de los docentes priorizando las maestrías y doctorados.
- Insuficiencia del presupuesto para atender la creciente demanda de educación superior y la expansión de la educación privada. El modo de gestionar los recursos por parte de las universidades, al ver reducidos y condicionados los aportes del Estado, las lleva a cambiar, ahora es necesario que las universidades vendan servicios al mercado, se vinculen con empresas privadas y con las mismas empresas del Estado para ofrecerles servicios. Al incremento de la de la demanda por educación superior, y no poder ser atendida por las universidades públicas, se abren las puertas a la creación de universidades privadas hasta el punto que en la mayoría de los países latinoamericanos las

universidades privadas atienden el 75% de la matrícula total, tal es el caso de Brasil, Colombia y Chile (Villanueva, 2008).

- Diversificación y diferenciación del sistema, gran heterogeneidad en el tipo de instituciones (públicas, privadas, mixtas, universidades vinculadas a las empresas, a las fuerzas armadas, instituciones religiosas, etc), el tipo de programas (profesionales con titulaciones tradicionales y no tradicionales, por ciclos propedéuticos, cortos), en las modalidades de formación (presencial, semipresencial, a distancia, virtual), el ingreso y la misma forma para el egreso, asociadas estas dos últimas a la autonomía propia de cada institución universitaria.
- Potenciación de la educación a distancia gracias al despegue de las tecnologías, en educación la tecnología del internet. Los sistemas universitarios se expanden, diversifican y complejizan con la utilización de plataformas virtuales, lo cual a su vez, nos lleva a un nuevo cambio que se presenta en los 90 y es la educación transnacional, la cual se ha dado desde la conformación de alianzas estratégicas con instituciones nacionales, instalación de sedes extranjeras, otorgamiento de dobles titulaciones, la realización de programas articulados y la creación de sistemas virtuales de educación.
- Las políticas de integración como estrategia para fortalecerse y ofrecer proyectos educativos. Estas integraciones se pueden dar a nivel intercontinental, por países de determinadas regiones, por regiones, algunas solo trabajan con universidades y otras con centros de investigación. Es necesario destacar la creación de redes vinculadas a los temas de evaluación y acreditación tal es el caso de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la calidad de la Educación Superior (RIACES), a nivel latinoamericano el MERCOSUR creado a mediados de los 90 y cuyos resultados positivos hicieron posible la creación del programa de acreditación de carreras MEXA y la puesta en marcha del proyecto ARCO SUR organizado de forma permanente que acredita programas, instituciones y recursos.

Reformas educativas de algunos sistemas nacionales de educación

En las últimas reformas de los sistemas educativos de muchos de los países tanto de Occidente como de Oriente, se encuentran puntos y lenguajes comunes, que evidencian nuevas tendencias en la producción de conocimiento. En países de Oriente como Hong Kong, Taiwán, China, Singapur, Korea del Sur y Japón se habla de la globalización, de la descentralización y marketización de la educación superior. Dentro de las estrategias que se han adoptado para responder y cumplir con los retos de la globalización tenemos:

Revisión de los sistemas de educación: Los gobiernos de las sociedades del este asiático han llevado a cabo revisiones de sus sistemas de educación superior: Hong

Kong, en Mayo del 2001 y por intermedio de la Universidad Grant, llevó a cabo una revisión que incluyó un marco administrativo para la expansión del sector postsecundario y el gobierno de las universidades; por ejemplo, definió qué es la educación superior, su rol, estructura de gobierno, gobernabilidad de la universidad, investigación e identificación de factores claves que afectan el futuro desarrollo de la educación superior.

En Taiwán se comienza a reformar la educación superior después del levantamiento de la ley Marcial en 1987. Una revisión del sistema de educación superior comenzó a mediados de los años 90, después del entusiasmo por la internacionalización de la educación superior, por lo que establecen lazos e intercambios académicos con universidades extranjeras y ha introducido medidas para mejorar la eficiencia y la efectividad de la educación superior, particularmente en términos de metodología fundamental, métodos de previsión y nuevas estrategias administrativas. El gobierno ha introducido la política de privatización en la educación lo cual refleja revitalización del sector privado y la movilización de otra fuente diferente al Estado para ejecutar la educación.

China, a mediados de los años 80 tenía escasez de profesionales calificados, currículos apropiados, recursos e instalaciones. Las autoridades deciden prestar conocimiento, técnicas y tecnologías del oeste, traen profesores del extranjero y envían miles de estudiantes chinos al extranjero para que estudien grados de educación superior. En la última década son mayores las reformas introducidas con relación a la descentralización y marketización (Kwong, 1997; Yin y White, 1994), las reformas hacen énfasis en:

1. Responsabilidad local.
2. Diversificación de oportunidades educacionales.
3. Autonomía y descentralización de las instituciones en su gobierno, bajo la guía, el monitoreo de la comisión de educación del estado (SEC).
4. Múltiples fuentes de recursos educacionales.

La llamada para la calidad de la educación superior y el lanzamiento de la administración basada en la universidad fueron iniciados dentro de un marco de política de descentralización. En lugar de micro control se les ha otorgado autonomía y poder para determinar sus asuntos. La aproximación para reformar el sistema de educación superior es un modelo administrativo dirigido ejecutivamente dándole importancia a las ideas de eficiencia, efectividad y economía de la educación superior. Comenzando con un ejercicio de valoración, automonitoreo, aseguramiento formal de la calidad, lo cual ha fortalecido el control del gobierno en lugar de debilitarlo.

En Japón para facilitar la internacionalización de sus universitarios y ganarse una buena reputación en el ámbito internacional, el gobierno facilita la inmigración de

estudiantes extranjeros (La meta fueron 100000 para el 2000, este plan comenzó en el 84 aproximadamente y se cumplió a cabalidad). Los japoneses se dieron cuenta que estaban al nivel de los países de occidente y que no podían mejorar si los seguían imitando.

Después de la crisis social y económica del 97, los japoneses experimentaron una crisis de identidad por lo que se hizo necesaria una nueva reforma, los japoneses que confiaban en sus universidades, comenzaron a considerar la posibilidad de estudiar en el extranjero.

El Gabinete Koizumi en abril del 2001 redirecciona las reformas, se orientaron más a las políticas económicas e industriales. Las iniciativas de Koizumi se enfocaron en la privatización del sector público y el sistema nacional de universidades y escuelas públicas. La educación es ahora un campo en el que se debe invertir y la introducción de formas eficientes de administración de escuelas públicas es un objetivo prioritario. Mejoras en la ciencia y tecnología son también objetivos nacionales, presionando así a las universidades más prestigiosas a competir por los fondos para investigación.

Los planes de reforma han tenido un impacto significativo porque piden una reestructuración del sistema nacional de universidades. Discusiones de una posible transformación desde el modelo de administración al estilo Alemán al estilo corporativo Anglosajón no es nuevo en Japón.

En Occidente al igual que en oriente además de la descentralización, las reformas han avanzado más hacia la integración cultural; específicamente en Europa, las transformaciones han obedecido a un objetivo común entre las naciones que la conforman y es el deseo de contribuir a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, para lo cual ha venido trabajando de la siguiente manera: un conjunto de universidades europeas, con sus representantes acordaron, la búsqueda de consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia y la confianza mutua para llegar conjuntamente a puntos de referencia comunes.

Unos puntos de referencia, basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino «de referencia», de guía hacia lo que se considera lo común», con el fin de que pueda permitir que ese espacio sea una realidad donde no solo los estudiantes en programas de intercambio puedan moverse con una mayor facilidad y calidad, sino donde también los profesionales, docentes y administrativos puedan hacerlo.

Este proceso se inició en 1998 con la declaración de la Sorbona, la cual fue firmada en ese entonces por cuatro ministros (Francia, Reino Unido, Italia y Alemania). En ella se comprometieron a la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. Es decir, una armonización del diseño del Sistema de

Educación Superior Europeo. Se enfatizó en la conformación de una Europa abierta a la educación superior lo cual, trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando la diversidad; proyecto que exige el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje.

Lugo viene la Declaración de Bolonia en 1999, firmada por los ministros y expertos autorizados de los veintinueve (29) países asistentes. Estos países, se adhieren a los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, y se comprometen a coordinar las políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideraron de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo:

1. La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo.
2. El establecimiento de un sistema de créditos -similar al sistema de ETCS - como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las universidades receptoras involucradas.
3. Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos; el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.
4. Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodología comparables.
5. Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Después de esta declaración los ministros se reúnen en Praga en el año 2001, En dicha reunión deciden incrementar el número de objetivos y reafirman su compromiso de establecer el área de educación superior Europea para el año 2010. A partir de allí, se siguen realizando una serie de reuniones con carácter más de seguimiento y control de los objetivos y metas establecidas, entre ellas tenemos: la reunión efectuada en Berlín en septiembre 2003, asisten los ministros responsables

de la educación superior procedentes de 33 países, el objetivo fue analizar el progreso efectuado, y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes, con vista a acelerar la realización del área de educación superior Europea. Acordaron las siguientes prioridades para los próximos dos años.

- Fortalecerán sus esfuerzos para promover sistemas efectivos y avanzar en la utilización de un sistema basado en 2 ciclos, dentro de esos marcos, las carreras deberían tener definidos diferentes objetivos. Las licenciaturas de primer y segundo ciclo, deberían tener diferentes orientaciones y diversos perfiles para acomodarse a la diversidad de perfiles académicos, y necesidades del mercado de trabajo. Las titulaciones de primer grado deberían dar acceso, en el sentido de la Convención de Lisboa, a los programas de segundo ciclo. Las titulaciones de segundo grado, deberían dar acceso a estudios de doctorado.
- Mejorar el reconocimiento del sistema de grados y periodos de estudios. Garantizar la calidad. Por tanto, acordaron que para 2005 los sistemas de garantía de calidad nacionales deberían incluir:

1. Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas.
2. Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados.
3. Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares.
4. Participación internacional, cooperación y networking, confirmaron su disposición para el desarrollo de programas de becas para estudiantes del tercer mundo.

Dada la importancia de la investigación como una parte integral de la educación superior en toda Europa, los ministros lo consideran necesario para ir más allá de la presente localización sobre los dos ciclos principales de la educación superior e incluir el nivel de doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia. Los ministros pidieron el incremento de la movilidad en los niveles de doctorado y postdoctorado y animaron a las instituciones concernientes a incrementar sus operaciones en estudios de doctorado y el entrenamiento para jóvenes investigadores.

Adicionalmente en esta reunión se aceptaron las peticiones de ser miembros de: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Holy See, Rusia, Serbia y Montenegro, "the Former Yugoslav Republic of Macedonia", expandiendo de esta forma el proceso a 40 países europeos.

Con el fin de hacer un seguimiento a las metas del 2010, el balance en relación a las tres áreas prioritarias establecidas en el 2003 es positivo, surge la necesidad de asegurarse que el progreso sea coherente en todos los países participantes.

En cuanto al sistema de titulaciones, se adopta en el 2005 el Marco General de cualificaciones donde se fijaron los intervalos para cada ciclo: 180 y 240 créditos ECTS para primer ciclo, y entre 90 y 120 créditos ECTS, con un mínimo de 60, para los programas de segundo ciclo. El tercer ciclo corresponde a los programas de doctorado, según cifras del Informe el EEES en el 2015 para el año 2014, 32 sistemas afirmaban contar con escuelas de doctorado - un incremento con respecto a los 30 en 2012. Este sistema de los créditos se está aplicando ampliamente. Más de la mitad de los estudiantes de la mayoría de los países se encuentran cursando estudios en este sistema; en cuanto a la garantía de la calidad casi todos los países han tomado medidas para aplicar un sistema de garantía de calidad basado en los criterios acordados en el comunicado de Berlín y con un alto grado de cooperación y formación de redes.

En el año 2000 se crea la Asociación Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA), inicialmente como una red y posteriormente se transformó en el 2004 como Asociación y así continua funcionando; en el 2005 en Europa, se adoptaron los estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES propuestos por ENQA, y se comprometen a introducir el modelo propuesto de evaluación por pares de las agencias de calidad nacionales, respetando los criterios y pautas comúnmente aceptados. Acogen el principio de un registro europeo de agencias de calidad basada en revisiones nacionales. Es así como en el año 2008 se crea el primer organismo denominado Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación superior (EQAR) con la finalidad de proporcionar información fidedigna sobre las agencias europeas de garantía de calidad acreditadas, que deseen operar en todo EEES.

En septiembre de 2014, 32 agencias de 15 países se inscribieron en el Registro. Los países que cuentan con al menos una agencia en el EQAR son Bélgica, Croacia, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Lituania, Países Bajos, Noruega, Polonia, Rumanía, Eslovenia, España, Suiza y el Reino Unido, comparativamente entre el año 2012 al 2014 se muestra un incremento de 13 a 15 países. (Informe el Espacio Europeo en el 2015)

En lo referente al reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio, en el año 2012 se resalta que 36 de los 45 países participantes ya han ratificado la Convención de Reconocimiento de Lisboa. Con el fin de facilitar y mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros y para facilitar tanto lo relacionado con las titulaciones y reconocimientos, se diseñó el Manual para el Área Europea de Reconocimiento (EAR).

En cuanto a la evaluación en coherencia con el currículo por competencias, desde el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) se encuentra:

- Las competencias propuestas (en los títulos) deben ser evaluables. (MEC, 2006, Apdo. 3.1.).

- Para los títulos de Grado, de acuerdo con los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, se garantizará que los estudiantes (Id., Apdo. 3.1.).
- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional.
- Posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- El trabajo de fin de Grado y el de master deben estar orientados a la evaluación de las competencias generales asociadas a la titulación (Id. Apdo. 5.g. y 5.1).
- Los métodos de enseñanza y las actividades formativas que se recogen en un plan de estudios, deben combinar y hacer explícitas diferentes modalidades de estudio (individual, dirigido, etc.) y actividades (en las aulas o laboratorios, en forma de prácticas externas, etc.) para favorecer el desarrollo de competencias. (Id., Apdo. 17).

A manera de cierre del capítulo se cita la visión Unesco 2030 que direcciona el ser y el hacer educativo a nivel mundial, en ella se expresa una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico. El objetivo "Garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030" Objetivos Desarrollo Sostenible- ODS). Se está frente a un tipo de educación que contempla una perspectiva amplia de aprendizaje a lo largo de toda la vida cuya finalidad es ayudar y empoderar a las personas para que puedan ejercer su derecho a la educación, cumplir sus expectativas personales de tener una vida y un trabajo dignos, y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo socioeconómico de sus sociedades.

Además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los

derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural, e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible.

CAPITULO V

EL CURRÍCULO Y SUS TRANSFORMACIONES

A manera de introducción sobre las transformaciones, se presenta un ligero paso para recordar las teorías curriculares que desde su inicio hasta la fecha se han desarrollado, las cuales fueron abordadas en detalle en el capítulo I de este libro.

El currículo como concepto y teoría se estructura en el siglo veinte, a partir de la industrialización, con la aparición de la máquina, de los primeros monopolios y de la clásica concepción de desarrollo y planeación como crecimiento económico, en el contexto de la conformación de los sistemas educativos y la administración científica del trabajo. En la década de los años cuarenta del siglo XX, Tyler cierra y abre el debate. Elabora una síntesis que permitirá la unidad del movimiento, la cual dará la vuelta al mundo a través de su enfoque Técnico, o diseño curricular por objetivos.

En el texto *La Pedagogía por objetivos* (Gimeno Sacristán 1982), considera que la Pedagogía con una visión utilitaria y eficientista de la didáctica, conforma un paradigma pedagógico en sí mismo, por configurar todo un modelo de educación, que cuenta con el apoyo científico en una forma de entender la ciencia. La pedagogía por objetivos está totalmente relacionada tanto con el eficientismo como con la sociedad industrial, ya que se aplican en la educación los mismos supuestos y métodos creados en principio para la actividad científica, militar e industrial. Se traspasa todo el modelo en virtud de los logros obtenidos a nivel económico en búsqueda del mismo tipo de éxito.

Hacia los años sesenta del siglo XX, L. Stenhouse, propone un modelo curricular basado en procesos que tiene como elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología, la consideración con el proceso de aprendizaje y el enfoque coherente con el proceso de enseñanza, asumiendo la tarea del profesor como un investigador.

De otro lado, José Gimeno Sacristán hacia los años setenta del siglo XX, indica que el currículo no solo tiene por objeto el diseño y construcción de los elementos curriculares, sino también los procesos mediante los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación a las diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o impiden su desarrollo; pretende descubrir las fases científicas y las implicaciones ideológicas de una forma de entender la enseñanza y la técnica de la programación.

Hacia finales de la última década del siglo XX, Shirley Grundy, reflexiona sobre cómo comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, si estas han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social. Para ella, el currículo de las escuelas constituye una parte integrante de su cultura, planteando una nueva alternativa para los enfoques curriculares.

En los inicios del siglo XXI, desde el pensamiento complejo de Edgar Morin, se abre paso a una reflexión teórica en cuanto a las transformaciones en relación con la concepción y diseño del currículo desde una racionalidad compleja que conlleva implícita un sinnúmero de transformaciones en los procesos educativos y por ende en el comportamiento de toda la comunidad académica.

En los párrafos siguientes se hará mención a cada una de las épocas o desarrollos del currículo con sus respectivas variaciones, apoyado en los escritos de los autores reseñados y consultados, desde las bases de datos analizadas.

Desde la corriente crítica australiana como uno de los principales focos geográficos a nivel mundial, donde se ha venido desarrollando la concepción socio crítica del currículo que lo considera como una construcción social subsidiaria del contexto histórico, conjuntamente con los intereses políticos, las jerarquías, la estratificación social y considerando los diferentes instrumentos de control y presión ejercidos por diferentes grupos (Navas, 2012), se reconoce la existencia de tres posibles enfoques, el técnico , el práctico y el crítico (Carr, 1990; Grundy, 1991 y Kemmis, 1993). MacDonald coincide con los anteriores autores al clasificar los desarrollos curriculares en tres teorías curriculares: la primera de ellas la denomina de Control; la segunda Hermenéutica y la tercera Crítica y las características de cada una de ellas son coincidentes, lo único que cambia son las denominaciones en las dos primeras.

El enfoque técnico o de control, se encuentra relacionado con el surgimiento del campo del currículo y como fecha aproximada se reconoce finales del siglo XX años

1920 a 1950 de la mano de la necesaria transformación educativa estadounidense para formar el nuevo hombre que requería la naciente y desarrollista sociedad industrial, Al respecto Arancibia (2001), lo expresa diciendo " al hilo del progreso económico y de la transferencia de modelos de modelos de gestión industrial al campo educativo se desarrolló una concepción instrumentalista del currículo y del cambio educativo". Aristizábal (2008), se refiere a este enfoque como utilitarista desarrollado desde una perspectiva pragmática que buscaba que la educación fuera pensada para la eficiencia y se debería reflexionar en torno a la relación educación – empleo.

En total coherencia con las afirmaciones anteriores, se encuentra la de Rodríguez Trujillo (2004) quien se refiere a la organización escolar en este enfoque haciendo un símil al compararla con un panal de abejas: "un panal de abejas donde cada docente trabaja en su celdilla, aislado del resto de docentes, comunicándose con ellos a través del director" y con ello quiere dar por sentado cómo el taylorismo y los avances empresariales modernos permearon el campo de la pedagogía y de la enseñanza.

Acerca del fundamento de este enfoque técnico, que parcela en las asignaturas el conocimiento y que concibe la realidad educativa como natural y externa a los sujetos, donde todo puede ser planificado, expresado en objetivos operacionalizados en conductas deseadas y observables, donde se manipula el entorno para lograr la conducta deseada (Salas, 2003), autores como Arancibia (2001), Rodríguez Trujillo (2004), Aristizabal (2008) y Díaz Barriga (2009), coinciden en fundamentarlo en el paradigma positivista, donde todas las ciencias buscaban la explicación de los fenómenos a través del método científico; además, reconocen la influencia específica de disciplinas como la psicología conductual, sociología funcionalista, la teoría del capital humano, la pedagogía pragmática, y la influencia del diseño de instruccional que deja el papel del docente como mero administrador del currículo.

En cuanto al segundo enfoque denominado por procesos o hermenéutico, práctico, entre otros, se puede considerar como una forma intermedia o una posición flexible entre el enfoque técnico y el crítico. Lo anterior teniendo en cuenta como el enfoque práctico se origina en oposición al enfoque técnico y aboga por un currículo practico (Shwab), reconceptualista, interpretativo (Shuber), interpretativo simbólico (Román Diez) fundamentado en una racionalidad práctica donde el elemento clave es la comprensión; se promueve el desarrollo de procesos de deliberación y argumentación acompañados del aprendizaje y desarrollo de valores, capacidades, habilidades y destrezas. Todo lo anterior lleva a un cambio en el rol de la docencia, se espera del docente una actuación reflexiva y mediadora (Feuerstein, 1983), que elabore y diseñe su propia práctica (Elliott,1990); habilidoso, original e investigador y transformador de su propia práctica (Stenhouse, 1984); el aprendizaje requiere de la participación activa de los educandos desde una construcción progresiva da

significados, que les faciliten su aplicación en las diferentes situaciones que se les presenta en la vida diaria.

El enfoque práctico, por procesos se fundamenta en la perspectiva constructivista donde las personas construyen mucho de lo que aprenden, y lo hacen en relación o interacción con su entorno; en la teoría socio constructivista que reconoce además de la importancia de la interacción entre personas y el contexto de los mismos, la construcción colectiva del aprendizaje y por último, en la teoría sociocultural, aprender de otros y con otros. Una de las tendencias más representativas de la teoría sociocultural es el paradigma de la *cognición situada,* que parte de la premisa de que el conocimiento es situado, es decir se considera como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y se utiliza. (Navas *et al.*, 2013).

Este enfoque como se afirmó anteriormente sirvió de intermediación para el tercer enfoque, denominado el enfoque crítico, ya que las anteriores perspectivas teóricas fundamentaban el enfoque práctico, lo acercaban al enfoque crítico del currículo, así lo expresa Rodríguez Trujillo (2004) quien considera que se han recuperado y repotenciado las pedagogías de Dewey, Freinet, Cousinet, Vygotsky y se está en el reencuentro con la pedagogía popular de Paulo Freire, la pedagogía de la esperanza, donde el poder lo tiene la palabra, el diálogo y la comunicación y se valora la cooperación, colocando el énfasis en el proceso enseñanza aprendizaje en los significados y en los procesos.

Arancibia (2001), se dirige a este enfoque como una propuesta cuyo objetivo principal es la emancipación de los agentes educativos y de los sistemas de formación; en cuanto al objetivo, Carr y Kemmis (1988, p. 173) son más directos aun, afirman que este consiste en, "emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos"; y en términos generales, bajo este enfoque crítico, se considera la educación como una actividad crítica que tiene en cuenta y analiza las realidades y las transforma, a nivel micro, el aula, a nivel meso, la institución y, a nivel macro, la sociedad; por ello es una actividad moral y política (Apple, 1986); en cuanto a las decisiones que se deben tomar frente al currículo se consideran de índole política, como expresiones de las fuerzas vivas que conducen la sociedad desde diversos intereses con poder e influencia, que en últimas, se conjugan para organizar y dirigir la educación. (Rodríguez de Mayo, 2003).

El enfoque crítico además de tener como fundamento las teorías socioconstructivista, la teoría sociocultural, la teoría comunicacional de Habermas y la escuela crítica alemana de Frankfurt (Giroux, 1992), se fundamenta además en diversas corrientes pedagógicas que destacan la necesidad de la cooperación y la comunicación en la enseñanza y el valor pedagógico de la organización comunitaria de la escuela, como son: La Escuela Nueva , la Pedagogía Socialista , la Pedagogía Institucional , la Pedagogía Dialógica de Paulo Freire y la Pedagogía Crítica, donde

la labor docente cambia radicalmente y amerita revisión y reflexión autocrítica constante, como lo ha expresado Paulo Freire (1999): "Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente 'leído', interpretado, 'escrito' y 'reescrito'" (p. 94).

La perspectiva crítica intenta resolver la oposición teoría-práctica a través del espacio de la praxis, entendida como una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, dirigida por un interés emancipador que en virtud de la autorreflexión modifica, la base de conocimiento que la informa, y somete a revisión permanente la acción, los conocimientos, la liberación de la irracionalidad en el discurso, las injusticias en las interrelaciones humanas y de toda forma coercitiva de poder (UPEL, 2011). Señala Freire (1974) que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.

Continuando con el desarrollo de las teorías curriculares y por fuera de la clasificación de los enfoques propuestos por los australianos, hoy en día se está aproximando al planteamiento del enfoque curricular complejo desde la racionalidad de la complejidad , la cual se caracteriza por ser abierta, ser fruto del debate argumentado, en ella se reconoce el lado del defecto, del amor y del arrepentimiento, es crítica y autocrítica y además, reconoce sus insuficiencias; por lo cual se está frente a un currículo que tenga en cuenta la complejidad que llevan consigo el educar y los procesos educativos; un currículo que debe propiciar la formación humana de los individuos como "humanos que debemos reconocernos en nuestra humanidad común y al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano" (Morin, 2001, p. 49); donde más importante que los contenidos son los valores que les permiten el desempeño de una manera ética y responsable; además el currículo debe trascender lo disciplinar como lo afirma Vasco (1993) desde el desarrollo de trabajos inter y transdisciplinarios e interinstitucionales.

En cuanto al conocimiento bajo este enfoque, en palabras de Morin, (1983): "El conocimiento supone una relación entre apertura y de clausura entre el conocedor y el conocido" (p. 12). Adicional a lo anterior, debemos entender que el conocimiento no solo tiene que ver con la objetividad sino con el encuentro de subjetividades, de intereses, de perspectivas, de visiones y cosmovisiones culturales que se entretejen con las características biológicas propias de los seres humanos.

El aprendizaje y sus respectivas estrategias para el logro del mismo requieren de los docente y estudiantes un pensamiento complejo donde se reintegra el observador en su observación, ya que este tipo de pensamiento permite que se afronte lo entramado, la unión de los fenómenos entre sí, la incertidumbre y la contradicción posibilitándose el diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El pensamiento complejo realiza la rearticulación de los conocimientos mediante la aplicación de sus criterios o principios generativos y estratégicos de su método.

Estos son: principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad, principio de autonomía/dependencia, principio dialógico y principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento. Todos estos principios en conjunto en el proceso de enseñanza aprendizaje, dan paso a la meta complejidad. Así, el espacio intersubjetivo se origina en la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva, donde aprendemos, desaprendemos y reaprendemos en cualquier tiempo y espacio.

A la institución le corresponde pensar la acción formativa en términos de los sujetos, esto es, de cada subjetividad y de cada intersubjetivación, porque de lo contrario se corre el riesgo de que las formulaciones institucionales terminen por ser buenos propósitos que los sujetos nunca apropian ni vivencian.

El docente, por su parte, en su quehacer diario, debe reflexionar desde diferentes niveles, diferentes tiempos y variadas dimensiones. Debe aprender a contextualizar o globalizar el conocimiento y cultivar la cultura humanizada. Esta nueva concepción de currículo debe estar fundamentada en la flexibilidad como circularización y embuclamiento del conocimiento la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como elementos del mismo.

Cambios educativos desde las nuevas realidades del contexto global

Desde la aproximación a lo que han sido el desarrollo de los diferentes enfoques curriculares a la fecha, que han obedecido a cambios en los diferentes contextos que conllevan un tipo de sociedad específica y que requiere de un tipo de hombre que debe ser formado desde las instituciones educativas, se hacen evidentes y necesarias, transformaciones en las instituciones educativas, en los roles de cada uno de los estamentos que conforman la comunidad académica, en los procesos de enseñanza aprendizaje y las formas de evaluar.

En la sociedad actual moderna, el movimiento y los cambios son tan grandes que se llegado a comparar esta época con lo que ocurrió en el neolítico con la revolución de la agricultura, porque del mismo modo que la humanidad experimentó cambios sustanciales en sus vidas, en aquel momento, hoy día enfrenta el impacto de modos diferentes de producción que determina tanto la transformación de la cultura, como la modificación sustancial de las formas de organización y las relaciones humanas (Didriksson *et al.*, 2004). Escotet, (2002), hace una comparación entre el siglo pasado y el entrante y los denomina de la siguiente manera: el siglo XX como el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, mientras que al siglo XXI lo denomina como el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad.

Tünnermann y De Souza (2003), son explícitos al describir como característica distintiva de esta sociedad contemporánea el papel central del conocimiento y la

emergencia, de lo que ellos denominan paradigma económico-productivo basado en el uso intensivo del conocimiento y la información, de forma tal que hoy en día las economías más avanzadas fundamentan sus ventajas comparativas en el uso intensivo tanto de la información como del conocimiento, convirtiéndose la innovación en la base de la sociedad del conocimiento y en el motor de la globalización, pero una innovación con corazón como lo afirma Albornoz (2002) "para que el desarrollo social y humano sea sostenible, la innovación debe regirse por valores éticos y morales".

Frente a estas características el paradigma clásico de universidad se queda corto y no es pertinente con las nuevas demandas, realidades sociales y científicas, por lo tanto es necesario cambiar o trascender este paradigma, lo cual no es fácil, porque se está frente a estructuras universitarias demasiado rígidas, reguladas y jerarquizadas con oferta de programas poco diversificados y homogéneos que no les permite atender la amplia demanda de competencias, intereses y motivaciones de unos estudiantes cada vez más numerosos y heterogéneos, adicionando a lo anterior, la manera como se está llevando a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje desde una excesiva compartimentalización del conocimiento que va en contravía con la naturaleza inter y transdiciplinaria en la sociedad del conocimiento. Tünnermann (2000) señala: "La médula del problema radica en que nos encontramos en una etapa de transición y por lo mismo crítica, entre la educación superior elitista y la educación superior masiva. Las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista; por lo mismo, les es imposible, sin una profunda transformación, hacer frente al fenómeno de masificación [...] y servir con eficacia los propósitos de la educación permanente" (p. 100).

Se puede afirmar, que desde los enunciados de la teoría crítica, donde se introduce la concepción del currículo como una síntesis de elementos culturales y sociales que son inherentes a las propuestas curriculares, Bourdieu (2001), plantea que el currículum es un arbitrario cultural, que está conformado por elementos de diversas conformaciones culturales y su carácter es el de una estructura dinámica o relativamente estable. El currículum como propuesta político educativa: se haya vinculado a los proyectos políticos sociales por los grupos que impulsan y determinan un currículo.

Para el caso de la educación superior, y en los actuales momentos de complejidad e incertidumbre, los currículos deben permitir y propiciar un diagnóstico real del contexto, desde lo social, cultural, tecnológico, económico y moral. En palabras de Giovanni Iafrancesco (2003) en sus tertulias con maestros, afirma que el currículo debe "encontrar respuestas nuevas a las condiciones nuevas del continuo devenir", esto es, preparar a las personas para los continuos y seguros cambios en todos los ambientes, lo cual encierra unas responsabilidades trascendentales e históricas inherentes a la formación del docente, a las conceptualizaciones

y contextualizaciones de la educación superior frente al desarrollo científico, tecnológico, y a las metodologías de construcción del conocimiento.

Se está frente a una visión del ser humano como una unidad compleja, es ser físico, biológico, psíquico, cultural, social, e histórico, como considera Morin, en los siete saberes necesarios en educación (1999), y es misión de la educación a partir de los currículos, integrar en el aprender de modo significativo la comprensión del ser humano como individuo que se reconoce en su singularidad y en los demás, lo cual implica romper con la pedagogía centrada en la especificidad de las disciplinas y un ingente esfuerzo de la comunidad académica por comprender la complejidad humana, las incertidumbres fruto de las diversas y múltiples interacciones de las personas entre ellas mismas con los demás y el medio ambiente, con el fin de enseñar principios para afrontar los riesgos, lo inesperado y modificar su trayectoria en virtud del concomiendo adquirido y del aprendido en el camino de afrontar situaciones nuevas que tienen variadas alternativas de solución.

El currículo como construcción humana no es una sumatoria de hechos o acciones organizadas en una secuencia, por el contrario, es una diversidad interconectada y compleja en cuanto a interacción social y gestión; un modelo adoptado de modo consciente, donde participan todos sus actores en coherencia con los procesos, recursos, infraestructura, medio ambiente y comunidad, según sus características. Esta posibilidad de dinamismo de la construcción curricular es la que permite la realización de reformas y transformaciones curriculares, de tal manera que pueda adaptarse a las necesidades y cambios contextuales.

Específicamente la formación ética del profesional universitario debe hacerse desde tres dimensiones: la deontológica relacionada con el ejercicio propio de la disciplina y la cual se ha venido manejando en los diferentes programas de formación, debido a que se tiene como referente o indicador de calidad; la dimensión de formación ciudadana y cívica y la formación humana, personal y social; estas dos últimas poco privilegiadas en la formación de los profesionales, debido a que la formación ciudadana en estos tiempos, aun es un reto para la universidad y la dimensión humana, personal y social se consideran propias de los niveles educativos que le anteceden a la universidad (Martínez, 2006).

El desarrollo de estas dimensiones en la universidad, con orientaciones y pautas en favor de la formación de valores y el aprendizaje ético, se puede dar por procesos de observación, en el ejercicio y la práctica, en la reflexión y la construcción propia de cada estudiante (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). Se pueden promover y deben encontrarse presente en los contenidos curriculares; es necesario velar que estos, incluyan un interés social y ético para que aseguren el impacto social y ético de los mismos; en las relaciones estudiantes - profesores y estudiantes - estudiantes centradas en el respeto y la responsabilidad, en la organización social de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, desarrolladas desde enfoques

colaborativos, constructivista y contextualizados que conllevan a la autogestión del aprendizaje por parte del estudiante y un docente que guía y acompaña; en la implicación comunitaria como espacio de aprendizaje, bien sea como voluntariado promovido desde la universidad o a través de la integración académica y el servicio a la comunidad, es decir desde la utilización de la metodología aprendizaje servicio y en la cultura participativa misma de la institución que permite la participación del estudiante en sus órganos colegiados donde se tomas las decisiones y se pueden reclamar los derechos, es decir la universidad como espacio donde se aprende que la democracia requiere ciudadanía crítica participativa e informada.

Siguiendo lo escrito por Figueroa (2002) en su propuesta de los currículos como una alternativa para el desarrollo humano integral retoma las tres alternativas culturales que plantea Villarini (2000), para tener en cuenta cuando se trata de reconceptualizar o de reconstruir un currículo. La primera a considerar es la sociedad económica globalizada de finales del siglo XX y principios de este, la segunda es la perspectiva cognoscitiva superando la perspectiva conductista y finalmente la revolución del pensamiento postmoderno tendiente a que la educación posibilite el aprendizaje autónomo, el deseo de investigar y sobre todo el desarrollo integral del estudiante.

Un gran aporte en la Visión humanística de la educación superior la aporta Yuren (2000), la define como "aquella cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales" (p. 48). Así mismo, este autor propone los siguientes objetivos de la educación humanista:

- Generar las condiciones didáctico-curriculares para que el educando construya su personalidad y su propio proyecto de vida como sujeto libre y responsable.
- Favorecer que el educando eleve su nivel de conciencia y autoconciencia, fomentando en él el asombro, la curiosidad, el deseo de descubrir y la capacidad de interpretar, explicar y criticar.
- Contribuir a que el educando desarrolle las competencias que le permitan interactuar comunicativa y cooperativamente con otros para entenderse con ellos, coordinar las acciones que permitan resolver problemas y satisfacer necesidades colectivas y desarrollar lazos afectivos.
- Hacer propicia la participación creativa de cada educando en la producción, reconstrucción y transformación de la cultura.
- Contribuir a que cada educando construya conscientemente su propia identidad y la identidad de la comunidad, reconociendo tanto a las otras personas como a sí mismo como miembros del género humano y parte de la naturaleza. (Yurén, 2000).

Parafraseando a Didriksson (2004), quien habla de la necesidad de una innovación crítica como un nuevo paradigma que ha de crear y construir una visión del mundo que forme individuos y agrupamientos sociales como actores fundamentales de la sociedad en que viven, dándole un lugar central a la cultura dentro de un proyecto educativo que asuma de manera equilibrada la preocupación tanto de lo que le es propio o cercano como de lo que le es ajeno, salvaguardando las libertades y la autonomía de los mismos (Narváez, 2005), y favorezcan una verdadera articulación entre las ciencias y las humanidades.

Entendiendo la innovación como un cambio que requiere un considerable grado de imaginación y constituye una rotura relativamente profunda con la forma establecida de hacer las cosas y con ello crea fundamentalmente nueva capacidad (Nelson, 1982), y se complementa con lo expresado por Leite (2003), como un proceso discontinuo de rupturas y tensiones constantes frente a los paradigmas tradicionales, las cuales se ajustan a lo que se busca en este trabajo, describiendo las formas diferentes, creativas que rompen con lo tradicional en el hacer del docente.

Desde esta visión las universidades deben generar innovación y debe hacer parte de su cultura institucional y organizacional de manera que impacte y afecte su estructura los procesos, el recurso humano, su forma de enseñar y aprender, su forma de producir conocimiento y de relacionarse e impactar el entorno, lo cual facilita su adaptación de manera eficaz y con calidad a los cambios del entorno.

Cebrián (2003), define tres claves para los procesos de innovación en la universidad:

- La primera clave, consiste en asimilar los cambios que se dan a nivel social y asumir la innovación como un mecanismo de adaptación complejo: la función social y humana de la universidad ya no es sólo transmitir el conocimiento y permitir nuevos conocimientos, lo importante es educar profesionales con actitudes y competencias para asumir los problemas de la vida social y actuar frente a ellos de forma proactiva.
- Las otras dos claves tienen que ver con el aprovechamiento de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) asociadas a la producción de conocimiento y con programas de formación permanente.

Por ello, y partiendo de la premisa que el conocimiento se encuentra en permanente evolución; como lo señala Heagreaves: "vivimos en un tiempo en que se necesita de nuevo una gran visión; un tiempo en que nuestra prosperidad y seguridad dependen de nuestra capacidad para desarrollar estudiantes que puedan comprender y sean capaces de implicarse en los espectaculares cambios sociales que provoca la sociedad del conocimiento actual, junto con sus consecuencias humanas" (Heagreaves, 2003, p. 225), la formación universitaria tendrá que ampliar y flexibilizar sus opciones, articulando y desarrollando ejes transversales con los siguientes planos: la comprensión de los lenguajes de disciplinas diversas, el uso crítico de la tecnología,

el dominio de lenguajes simbólicos, el desarrollo de la sensibilidad hacia las humanidades y las artes, la multiculturalidad y el cultivo del cuerpo por la vía del deporte. Por ende, implica favorecer el razonamiento científico y tecnológico, el sentido ético, la responsabilidad personal y el compromiso social.

Se entienden los ejes transversales como puentes entre lo científico y la realidad social, o en otras palabras, entre el saber científico técnico y el saber ético, lo cual es requerido para una verdadera formación integral de las personas, lo anterior lo resume Didriksson (2004) cuando expresa la transversalidad como el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar la acción educativa.

Para Yus (1998), en total coherencia con todo lo anterior, los temas transversales son las posibilidades de crear una nueva escuela, centrado en la educación para la vida, rescatar el valor de la educación para la escuela, de los valores humanistas, permitiendo de esta manera el desarrollo de individuos autónomos, críticos y responsables de sus actos. A partir de la integración de los temas transversales en el currículo, esta gana mayor flexibilidad, apertura y contextualización, ya que los problemas pueden ser priorizados y contextualizados de acuerdo a las realidades locales y regionales, y otros temas también pueden ser incluidos (Brasil, 2000).

Acompañando el desarrollo de ejes o temas transversales, se debe preparar a los estudiantes para un constante aprender, actualizando permanentemente los conocimientos, aceptando los cambios; para poder adaptarse a nuevas situaciones como algo natural de la evolución y propender, de esta manera, hacia acciones de auto-eco-organización, que les permita el desenvolvimiento adecuado en esta cambiante e incierta sociedad.

La enseñanza misma es entonces una acción intencionada por parte del docente que tiene como objetivo posibilitar el acceso de los estudiantes a un cuerpo de saberes relevantes en cuanto al logro de las finalidades educativas, expresadas por lo general, en los proyectos educativos institucionales. Tardif (2004) "[...] un profesor actúa en función de ideas, motivos, proyectos, objetivos, en suma, de intenciones o de razones de las cuales es consciente y que, por regla general, puede justificar, por ejemplo, cuando le interrogamos sobre su práctica, sus proyectos o sus decisiones. En resumen, podemos decir que, en general, un docente sabe lo que hace y por qué lo hace" (p. 153).

Como acción intencionada, el proceso de enseñanza, siguiendo a Jackson (1995), requiere del hacer docente una reflexión permanente con retroalimentación en cada una de las fases a que se corresponde como proceso: una fase preactiva (planeación, organización), interactiva (ejecución, dirección, control) y posactiva (retroalimentación o feedback). En el desarrollo de este proceso, se entrelazan y mezclan experiencias previas del docente, las representaciones que tienen del presente, acerca de sí mismo en su papel de docente, de las necesidades e intereses

de sus estudiantes, la propuesta curricular, los contenidos, el tiempo, los recursos y materiales entre otros.

Para estructurar el saber, el docente retoma el contenido, lo reorganiza, le da la imprenta formativa suya, define dimensiones y trata de expresarlo desarrollando diferentes actividades, lo vincula a emociones, propone ejemplos y demostraciones (Shulman, 1987), determina los alcances y grados de profundidad en su tratamiento, el registro de formulación del contenido y su modo de presentación, el orden y las relaciones posibles de establecer entre los contenidos actuales y los que trae el estudiante.

En resumen, el docente es la persona encargada y responsable de gestionar la clase, lo cual, requiere de este, capacidades de observación y análisis, actitud y toma de decisiones de orden ético político, en tanto está comprometido y es responsable como facilitador del aprendizaje y formación del estudiante (Maulini, 1999).

Lo anterior lleva a la transformación y diseño de ambientes de aprendizaje y al desarrollo de nuevos escenarios de aprendizaje. Sánchez (2005), se refiere a ellos afirmando que estos, han promovido la búsqueda de estrategias que permitan enfrentar la incertidumbre que los caracteriza. Una de las estrategias a las cuales en la última década más se ha recurrido, es a la comunicación directa y estrecha entre el sector externo, público y privado, para la formación profesional universitaria, lo cual ha permitido desarrollar una serie de actividades, entre las cuales, las pasantías se destacan como actividades sistemáticas, pertinentes y de mayor duración, que posibilita a los estudiantes, los espacios laborales reales, donde puede contrastar la teoría, la práctica, lo académico y lo laboral y de esta manera, se asegura la pertinencia de las competencias desarrolladas o a desarrollar para la empleabilidad.

Los entornos óptimos de aprendizaje deben ser enfocados holísticamente, incluyendo tanto el ambiente físico como el entorno social, organizacional, pedagógico y emocional, deban centrar su preocupación en lograr que los jóvenes y niños procesen, discriminen y utilicen dicha información en contextos diversos en su complejidad y holísticamente (Araya, 1997). Además, deben garantizar espacios de acción-reflexión-acción, garantizar que en ellos, los estudiantes se motiven a expresar sus sentimientos y preocupaciones con libertad en un ambiente de afecto y de intercambio entre los involucrados en el proceso, ya que, el aprendizaje humano no puede ser concebido sólo como una mera dinámica evolutiva universal e invariante, sino que debe ser aprehendido, holísticamente, en una interacción entre adquisición de conocimiento, desarrollo de pensamiento y compromiso socioafectivo cultural.

Hoy en día se cuenta con las las TIC que permiten la innovación en los entornos y espacios de aprendizaje, ya que brindan inmensas posibilidades para integrar

distintas formas de expresión y comunicación, a través de la conjunción de la palabra escrita y hablada con sonidos e imágenes (Narvaez, 2005); que permiten la interactividad y se ponen al servicio para modificar tanto las prácticas de enseñanza, como las prácticas de aprendizaje y las de evaluación de los aprendizajes. Al respecto se cita a Geimer y Soetard, (1997):

> La intromisión de las nuevas herramientas interactivas modifican las prácticas sólo si éstas se ponen al servicio de una pedagogía diferenciada perfectamente conocida y dominada, porque la aproximación multisensorial (multimedia o multimodal), propia de los soportes multimedia, y la organización del espacio son una oportunidad para lograr esta diferenciación (p. 53).

La utilización de las actuales TIC en la educación, implica entre otros, las modificaciones de las prácticas, el uso de aprendizajes periféricos, la aproximación de lo que sucede en diferentes escenarios mundiales, la descentralización del plan de estudios, la capacitación de los docentes y estudiantes, la conformación de comunidades de aprendizaje, de comunidades de culturas amplias y la conformación de redes intra e inter institucionales (Gómez, 2013).

A su vez, Fernández (2002), señala "que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas" (p. 2). Sobre los diferentes y variados usos que se le pueden dar a las herramientas tecnológicas son ilimitados y están en coherencia con la creatividad de la persona que las va a utilizar, al respecto, Dede (2000), Coll, Mauri y Onrubia (2005), y Jonassen (1998) sostienen que las características y propiedades de las herramientas tecnológicas condicionan, pero no determinan, sus usos pedagógicos.

Otra reflexión necesaria e imprescindible se relaciona con la formación de los docentes y los nuevos requerimientos, esta debe ser multidimensional y multinivel, retomando y parafraseando a Chehaybar y Kuri (2003) como un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia y, como esta formación, va ligada y direcciona quehacer docente dentro y fuera del aula, complementando la necesidad de atender los requerimientos que trae consigo la sociedad del conocimiento, la cual conlleva una serie de cambios y transformaciones en el hacer de las instituciones educativas y por ende, en el hacer de los docentes.

Hoy en día, se hace necesaria una reflexión de lo pedagógico, al "como" lo están haciendo los docentes, en palabras de Carr y Kemmis, (1988 y 1996), es necesario realizar una revisión crítica de la educación tal y como es impartida actualmente por parte de los maestros, de esta manera, se está contribuyendo a la propensión

de un sistema de educación acorde a los paradigmas de la nueva economía, cada vez más digitalizada (Tapscott, 1997).

Los estilos de enseñanza han sido una preocupación constante de los teóricos pedagogos, didactas, psicólogos y curriculitos; se han diseñado y clasificado de diferentes maneras en diferentes épocas, los cuales por la labor compleja, que hoy en día se espera de ellos, que debe ser dinámica, flexible y adaptarse a las diferentes circunstancias personales, de los estudiantes, pares, directivos, las instituciones, estudios se quedan cortos para poder incluirlos dentro de uno solo, a manera de información, en este escrito se retoman las siguientes reflexiones y estilos de aprendizajes, también llamados estilos pedagógicos, ellos son:

El término, estilo de enseñanza, es polisémico y ha tenido diferentes acepciones con respecto a la utilización que se le da, sobre todo en las ciencias sociales y humanas (Rendón, 2010), algunos lo homologan como forma de enseñanza, modelo docente, práctica docente, enfoque, quehacer docente, entre otras; Lozano (2006) hace referencia a los estilos (cognitivos, de personalidad, de aprendizaje, de enseñanza e intelectuales). Sternberg (1997); Hirsh y Kummerow (1990); Dunn y Dunn (1978), los trabajan como disposiciones, gustos y preferencias de los docentes. Gardner (1983) como habilidades y fortalezas, referenciando para este escrito la definición de Li-Fang (2004) "el estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente", el cual se ve reflejado en las prácticas docentes como resultado final del estilo de enseñanza.

Por su parte, Sicilia y Delgado (2002) trabajan el término estilo de enseñanza, como la forma peculiar de interacción del docente con los estudiantes y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las interactivas, así como, en las posactivas. El estilo de enseñanza es un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor; Guerrero (1996) relaciona el término, estilo de enseñanza con las características que el docente imprime a su acción personal, es la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, y este mismo autor adiciona algunos elementos que inciden en su desempeño como son: dominio de la materia que enseña, preparación académica, métodos de enseñanza, relación docente alumno, ambiente del aula, procedimientos de valoración y personalidad.

Rendón (2010) los complementa adicionándoles, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, métodos dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación, haciendo énfasis que los productos, son el resultado final de los principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes por parte del docente.

En relación a la tendencia de modelizar las prácticas educativas, diferentes teóricos han desarrollado una serie de caracterizaciones de los estilos de enseñanza, se citan las siguientes:

Burke y Garger (1988), reconocen cuatro estilos, los cuales fueron validados y presentados por Grigorenko y Sternberg (1995), ellos son:

1. Estilo centrado en la cognición. Responde a la pregunta, ¿cómo conozco? Considera a la percepción como el estado inicial de la cognición para la adquisición, procesamiento y utilización de la información, ya que las diferencias preceptúales afectan el qué y cómo recibimos el conocimiento.
2. Estilo centrado en la conceptualización. Responde a la pregunta, ¿cómo pienso? Distingue cuatro tipos de maneras de pensar, divergente, convergente, lineal o aleatoria. Algunas personas verbalizan sus ideas para entenderlas, otras piensan rápidamente, espontáneamente e impulsivamente, o por el contrario lo hacen de manera lenta y reflexiva.
3. Estilo centrado en los afectos. Responde a la pregunta, ¿cómo decido? Este estilo se encarga de las características motivacionales, valorativas, emocionales y de juicio. Algunas personas se motivan internamente, otras se motivan con factores externos; mientras unos toman decisiones calculadas, lógicas y racionales, otros lo hacen de manera subjetiva, basados en sus percepciones o emociones.
4. Estilo centrado en la conducta. Responde a la pregunta, ¿cómo actúo? Este modelo surge de los enfoques anteriores, el cognitivo, el conceptual y el afectivo, ya que toda acción es un reflejo de estos factores.

Por su parte, Callejas (2005) plantea cuatro dimensiones esenciales, independientes de los estilos pedagógicos, que deben tener presentes los docentes para desde allí profesionalizarse y poner en práctica

> El saber: hace referencia al dominio de la disciplina que se enseña, a las capacidades para investigar y construir conocimiento pedagógico y didáctico sobre la disciplina y al sistema de creencias que ha elaborado desde su experiencia educativa (…). El saber hacer: implica el sentido y la significación de la práctica docente y los procesos de construcción que hace el profesor como parte de su historia de vida y de su proyecto docente (…). El saber comunicar: tiene que ver con las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que intervienen unos actores, profesor y estudiantes, que intercambian significados y experiencias y participan en contextos comunicativos (…). El saber ser: se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante desde una práctica que involucre valores y en la que es necesaria la toma de conciencia de la importancia del currículo oculto en la formación de los educadores (…) (p. 26).

De otra parte, Keating (1995) ya avizoraba que para el siglo XXI, la formación del docente debería privilegiar una orientación desde lo social y además, tener en cuenta aspectos como la formación en la diversidad, el desarrollo de competencias, la mejora continua de las instituciones y la necesidad de que trabajen en alianzas y en red, la conformación de redes y comunidades de aprendizaje. Lo anterior, debido a que las instituciones educativas se transformarían en organizaciones de aprendizaje con características como: esfuerzo de grupo coordinada hacia objetivos compartidos; compromiso activo con la mejora continua y la difusión de las mejores prácticas en toda la organización cuya estructura deja se ser piramidal para trabajar en estructura horizontal, conformar y administrar redes de flujo de información para ayudar a reunir experiencia, así como los vínculos con el mundo externo.

En 1996 la Unesco propone unos puntos clave sobre el cambio del profesor, ellos son:

- El nuevo docente debe desarrollar una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinaridad, la diversidad, la reflexión, la inclusión, la democracia y el trabajo colaborativo.
- Tomar la iniciativa y poner en marcha proyectos innovadores.
- Desarrollar y brindar ayuda a sus alumnos para la apropiación de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a ser, a conocer, a hacer, y a convivir.
- Incorpora a su práctica el manejo de las TIC, tanto para la enseñanza en el aula, como fuera de ella y para su propio aprendizaje.
- Debe ser amigo, pero a la vez un modelo a seguir por los alumnos, alguien que los escucha y les ayuda a desarrollarse.

En la primera década del 2000, varios estudios realizados, señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor primordial de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant, 2005), los docentes adquieren una gran responsabilidad y un papel primordial como mediadores y facilitadores de los procesos de aprendizajes que se deben dar en los estudiantes motivados para aprender y por ello deben, crear entornos enriquecidos que comprometan las siguientes capacidades de aprendizaje que tienen todos los estudiantes: para crear un estado de alerta relajado; reduzca la amenaza y mejore la autoeficacia; comprometa la interacción social; comprometa la búsqueda innata de significado, comprometa las conexiones emocionales, comprometa la habilidad para percibir tanto las partes como el todo y, comprometa tanto el procesamiento consciente como el inconsciente (Salas, 2003).

Para ello se espera del docente una preparación científica sólida, habilidades relacionales, espíritu de equipo, la toma de decisiones, etc. Ya no es sólo el teórico, sino también la práctica, en un proceso continuo de desarrollo a lo largo de

su carrera (Day, 2001). Debe promover el trabajo colaborativo en equipo para construir el conocimiento, el trabajo transdisciplinario de contenidos que permitan fomentar en los alumnos y alumnas el pensamiento complejo y su incorporación a la virtualización de una realidad metadimensional. Debe transformar las prácticas escolares a las prácticas escolares multidisciplinarios y multi e interdisciplinarios e integradas en la vida cotidiana, para conocer y aplicar estrategias y métodos activos de enseñanza-aprendizaje para pensar, aprender, cuidar, valorar y evaluar y autoevaluarse de forma sistemática y formativa.

Parafraseando a Fernández (2003), el profesor además de dominar y comprender su materia, debe aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios y materiales a su alcance, y desde allí, con apoyo de las tecnologías de información y comunicación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos.

Dilthey (1942), definía la responsabilidad del docente a finales del siglo XX, afirmando "la profesión del educador exige dos cosas: primero preparación pedagógica de toda la persona, después conocimiento científico de la materia que quiere enseñar el futuro educador" (p. 12). Esta responsabilidad en los inicios del siglo XXI se mantiene, con ciertas variaciones como lo es el poder estar asistido, cuando las circunstancias lo requieran, por tutores o facilitadores, que coadyuvan a la dirección del proceso de aprendizaje bajo la dirección del profesor. Así mismo se resalta la importancia y responsabilidad del docente en la formación ética de los estudiantes; Gonçalves (2005) y Finkler (2009), coinciden, en otras palabras, en señalar que la tarea del docente consiste en contribuir de manera positiva e intencionada en el desarrollo ético de los estudiantes.

Warnock (2003) y Hargreaves (2003) concuerdan en el cambio del papel del docente que deja de ser un dogmático para ser un docente que dialoga y desde allí promueve un aprendizaje significativo profundo, desarrolla la inteligencia colectiva y la capacidad para aceptar, promover y asumir el cambio y el riesgo; por todo lo anterior, se alude a los cambios que deben estar inmersos en la formación docente que implican al mismo tiempo, cambios en los procesos institucionales, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual (Marcelo, 1995).

Al cambiar del papel de docente, sin la incargable carga de ser el quien centra el conocimiento y la información, pasa a ser un guía, un orientador, un tutor, un mediador para la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Ferry (1997), Honoré (1980) y Filloux (1996), asumen y afirman que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos. De la Cruz Flores Gabriela *et al.* concluyen que el tutor en su desempeño ejerce siete roles: investigador, docente, apoyo psicosocial, consejero académico, entrenador, socializador y patrocinador.

El docente como tutor o el sistema de tutorías no es nuevo, su origen se remonta a la época de la Mayéutica Griega de Sócrates; sin embargo, sus características principales y sus procedimientos se desarrollan en la Universidad Medieval, donde la tarea del tutor, consistía en vigilar que quien estuviera bajo la tutela, llevara una vida correcta, respetara a los demás y, sobre todo, que su fe fuera firme. En el siglo XX se sigue entendiendo la tutoría como seguimiento a la conducta del tutorado, pero se hace un énfasis mayor en los estudios, desde una atención personalizada. Hoy en pleno siglo XXI, la figura del tutor se utiliza para que ayude al tutorando en la posibilidad de la transformación constante del pensamiento, las actitudes y los comportamientos, desde una actividad científica apoyada por la investigación.

De acuerdo con Honoré (1980) en el proceso de tutoría "se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación" (p. 27), proceso, que abarca diversos espacios biológicos, psíquicos, orgánicos y sociales de la actividad humana donde el saber recuperado y recibido del exterior, es interiorizado y aprehendido, para luego nuevamente salir al exterior a través del desempeño del estudiante enriquecido con el conocimiento construido.

Para este escrito en especial se han seleccionado tres autores que describen el proceso tutorial o tarea del docente en forma simple, sencilla que encierra todo y siempre se refieren a él como proceso, algo continuo y dinámico, ellos son: Soler (2003): "Proceso con el cual una persona con más experiencia (tutor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos". Villegas (1986), proceso de orientación aprendizaje, al reconocer en este tipo de formación el trabajo fundamental del tutor como guía y facilitador. Por otra parte, Freire (2003), lo denomina como un proceso de aprendizaje enseñanza donde en forma paralela quien forma aprende y aprende el que es formado.

Debido a lo complejo del rol del docente y sus innumerables transformaciones, además de tutor, ha sido llamado y reconocido como intérprete, entendido desde las funciones implícitas que se espera de el en su labor cotidiana, Bohadana y Dreifuss (1998), expresan:

> [...] para ser intérprete, alternativamente modelador y reconstructor de imágenes, no bastan los hasta el momento llamados conocimientos científicos y la capacitación tecnológica. De este intérprete se exigirá también una cierta capacidad, no sólo de pensar, sino de expresar lo pensado, confrontado como está con una pluralidad de saberes (p. 723).

El trabajo del docente no solo está condicionado por las políticas del Estado, las políticas de la institución y la complejidad del medio, sino que de acuerdo con Zabalza (2003), la actuación psicopedagógica de los docentes se produce en lo que él

denomina un "marco de condiciones", conformado por elementos o circunstancias sobre los que los profesores no tienen capacidad de actuación y deben supeditarse y adecuarse, a manera de ejemplo, no se puede modificar la inteligencia o la preparación anterior de los estudiantes, ni tampoco alterar el tamaño de los grupos, ni cuestiones curriculares relacionadas con el plan de estudios como la asignación de créditos a las asignaturas, entre otros. Sin embargo, los docentes, deben ser capaces de seleccionar y llevar a cabo las actuaciones que se adapten de forma más adecuada a ese marco de condiciones que están presentes en la institución, el medio y sus estudiantes.

Al cambiar el rol, las responsabilidades y prácticas de los docentes, inevitablemente se cambia también el rol, las responsabilidades y prácticas de los estudiantes. Al ser los docentes facilitadores y mediadores, los estudiantes adquieren el papel protagónico de su propio aprendizaje, deben ser capaces de organizar, tomar posesión de criterios de valor, saber aplicar la información que obtienen, seleccionándola dentro de sus parámetros axiológicos y de ahí tomar la decisión (Poole, 1999) por su parte Yurén (1999) explica el cambio del papel del estudiante desde tres responsabilidades: "(a) se apropie de los órdenes institucionales existentes y los cumpla; (b) se apropie de la cultura de su tiempo y; (c) se configure a sí mismo como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales" (p. 29).

Arancibia (2001) complementa diciendo que deben preparase para un aprendizaje durante toda su vida, adaptarse a las nuevas situaciones y propender hacia acciones de auto-eco-organización, que les va a permitir desenvolverse en esta sociedad. De igual manera, lo reafirma Esteve (2003) cuando dice el estudiante debe estar en capacidad de manipular el conocimiento, darle valor agregado poniéndolo al día y con usos apropiados y pertinentes, debe ser capaz de seleccionarlo, diferenciando lo que es apropiado para un contexto especifico, de aprender permanentemente, e ir internalizando el conocimiento en la medida que lo entiende y comprende, de forma que lo pueda aplicar y adaptar a nuevas situaciones que se presentan en su vida diaria y futuro desempeño como profesional y laboral, así mismo y en total coherencia con Esteve (2003), Bricall y Brunner, desde el año 2000 ya estaban comunicando y describiendo la necesidad de formar personas capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, a su vez, deben ser capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades a lo largo de toda la vida, comprendiendo el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas.

Otra característica propia de los estudiantes en esta sociedad es la adquirir un alto grado de solidaridad y compañerismo, que permita que el recurso escaso o limitado sea compartido en el grupo "todos para uno y uno para todos" deberían ser los principios del trabajo colaborativo con el microcomputador: compartiendo dudas y descubrimientos (Crook, 1998). Esta característica de solidaridad y compañerismo debe estar acompañada de una formación ética y humanística, guiada por un

pensamiento crítico y asumiendo las consecuencias de sus actos frente a sí mismo como a los demás (Finkler, 2009).

Tanto docentes como estudiantes deben ser formados desde perfiles profesionales y ocupacionales definidos desde las competencias fundamentadas en las siguientes razones:

- Se centra en el desarrollo de capacidades en las personas, promoviendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional.
- Los capacita y prepara frente a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.
- Promueve y conjuga la interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional de manera integral.
- Permite un aprendizaje contextuado, flexible, para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia.
- Da versatilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje, por tanto, brinda mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la sociedad actual.

Los métodos, procedimientos, medios de enseñanza y formas de organización deberán propiciar y fomentar la autonomía del estudiante y el carácter activo, consciente y creativo del mismo, mediante la solución de problemas; promoviendo el hallazgo de varias alternativas de solución para cada uno (Tadao, 2011); simulaciones, salidas de campo, juegos, metáforas y otras actividades similares que tienen como objetivo simular los desafíos y experiencias del mundo real (Salas, 2003). Según De Sousa y otros (2012), lo común de estas metodologías, métodos que contribuyen a la formación del hombre como ser histórico inscrito en la acción-reflexión-acción es que se basan en la triada Problema - Explicación – Solución.

A manera de conclusión de este capítulo se cita a Tünnermann y De Souza (2003), quienes señalan como desafíos y a la ves lineamientos para la transformación universitaria e inspirar las propuestas curriculares, los siguientes aspectos: adopción del paradigma aprender a aprender, el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento, la flexibilidad curricular y la flexibilidad en las estructuras académicas, utilización de los créditos, la redefinición de competencias profesionales, la estrecha interrelación entre las funciones básicas de la universidad y la respectiva vinculación de esta con la sociedad y sus diferentes sectores (Empresa, Estado, ONG, Sector Civil), la autonomía universitaria con responsabilidad. Todo lo anterior implica una reingeniería institucional y una gestión estratégica como componente fundamental de la administración de las mismas, y el desarrollo de

las innovaciones universitarias apoyadas en las tecnologías de la información y comunicación que facilitan y proporcionan los medios y contextos modernos y necesarios para desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión.

Parafraseando a Goñi Zabala (2005), las instituciones de educación superior, están viviendo un proceso de cambio en su identidad para transformarse en una estructura flexible, que se adapte en forma rápida y pueda responder a los cambios, que posibilite un equitativo y amplio acceso social al conocimiento y forme personas y profesionales con base en las necesidades que la sociedad del siglo XXI está demandando.

Frente a los cambios caóticos y complejos de la sociedad del conocimiento y los nuevos desarrollos teóricos curriculares, la formación universitaria se enfrenta a la necesidad de reflexionar, contextualizar su ser y hacer, asumiendo las transformaciones como grandes retos, por la naturaleza misma de las personas que la conforman, que no quieren salir de su zona de confort, o de hacer lo que siempre han realizado, poniendo de manifiesto gran resistencia para adaptarse a los nuevos roles, las nuevas estructuras organizativas, los nuevos escenarios de aprendizaje, las modernas herramientas, equipos y materiales de trabajo, que en conjunto y desde consensos, deberán propiciar y fomentar la autonomía del estudiante y un carácter activo, consciente y creativo revestido de un alto grado de ética, que le permita responder por sus actos y sus consecuencias.

El aseguramiento de la calidad en los sistema educativos debe tener condiciones e indicadores que valoren tanto la dimensión científica tecnológica e instrumental del conocimiento como la dimensión ética moral del mismo, de manera que los profesionales comprendan, avancen y apliquen, el conocimiento para el servicio de la colectividad y por ende el beneficio propio, cumpliéndose así, lo que se ha afirmado en repetidas ocasiones: la ciencia, la tecnología y la innovación al servicio de la sociedad.

La formación autónoma e integral de los profesionales requiere de cambios en los roles de los agentes que intervienen en el proceso de formación; se espera de los docentes como mediadores responsables del aprendizaje de los estudiantes, una formación científica y pedagógica sólida con una orientación social, que en su hacer pedagógico siempre esté consciente de conjugar e interrelacionar las dimensiones éticas, emotivas y cognitivas en sus estudiantes: un docente en formación permanente a lo largo de la vida, que aprende, reaprende desde sus experiencias en el aula y su cotidianidad, de manera colaborativa y cooperativa.

Por su parte los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes, al igual que los docentes, deben formarse durante toda la vida, adaptarse a las nuevas situaciones y propender hacia acciones de auto-eco-organización fundamentados por una formación ética humanística con alto grado de solidaridad y compañerismo.

En cuanto al papel de las instituciones, estas deben estar atentas a los cambios y necesidades del contexto, reorganizar sus estructuras de manera flexible, que estimule la toma de decisiones y el trabajo en equipos colaborativos con políticas educativas así mismo flexibles y propender por una enseñanza comprensiva que guarde el equilibrio justo entre las competencias del ser, convivir, saber y saber hacer de los profesionales. Las instituciones como espacios democráticos, de convivencia con la diversidad, la inclusión, sin discriminación y con aprendizajes sin límites.

Los procesos de enseñanza aprendizaje se ven transformados desde el diseño mismo de los ambientes y escenarios donde los valores estén presentes de forma natural y cotidiana, deben mirarse como un todo que tiene en cuenta el ambiente físico, el entorno social, organizacional, pedagógico y emocional, que garanticen espacios de acción-reflexión-acción. Todo lo anterior apoyado en la utilización de las tecnologías de información y comunicación que implican las modificaciones de las prácticas, el uso de aprendizajes periféricos, la aproximación de lo que sucede en diferentes escenarios mundiales, la descentralización del plan de estudios, la conformación de comunidades de aprendizaje, de comunidades de culturas amplias y la conformación de redes.

Las universidades deben desarrollar una cultura de la innovación ya que ellas son consideradas:

- Como lugar de formación de técnicos, tecnólogos y profesionales, la universidad tiene una responsabilidad social educativa en la formación desde procesos innovadores, dándoles ejemplos prácticos a los estudiantes y promoviendo una formación para el cambio.
- No se pueden pedir procesos de innovación a las universidades si ellas mismas no son capaces de formar a los estudiantes en el cambio.
- Es el lugar y espacio donde se forman personas capaces de integrar y generar cambios, de comprender y explotar el conocimiento y desempeñarse colaborativamente.
- Los cambios exigen nuevas formas de docencia para que los estudiantes aprendan y respondan a ellos en forma proactiva.
- La integración necesaria entre la universidad y el sector empresarial, exige orientar la formación de profesionales, de manera proactiva hacia la demanda del mercado, con visión global. Esta relación aumentaría la necesidad de innovar productos, procesos, métodos y adoptarlos de manera más efectiva.
- Desde la creación de las universidades, estas se han considerado y posicionado como instituciones preparadas para afrontar los retos de la sociedad y sobre todo como pilar fundamental del modelo productivo que articula al conocimiento, la tecnología y la innovación.

Es desde la cultura de la innovación en las universidades que se puede apoyar la solución de problemas científicos, sociales y empresariales. Así mismo esta cultura permita en el aspecto académico fomentar en docentes y estudiantes el aprendizaje de la mano de la asunción de riesgos, desde los fracasos, la obsesión de generar nuevas ideas que den valor agregado al conocimiento, creando o fomentado el emprendimiento social y económico, el trabajo en grupo y en forma colaborativa y cooperativa.

CAPITULO VI

EL CURRÍCULO TRADICIONAL VS. EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: SEMEJANZAS Y DIVERGENCIAS

Antes de entrar en detalle en la comparación entre la primera forma de diseño curricular desde el enfoque técnico y la forma de diseño curricular contemporánea empleada en Europa, para la unificación de títulos y reconocimientos de los mismos en todos los países que integran la Unión Europea, se detalla a continuación lo relacionado con el diseño curricular y como este, se presentó o fundamentó, en cada uno de los enfoques, teorías o concepciones curriculares:

Desde el enfoque técnico que fueron los primeros en trabajar el currículo, Hilda Taba (1974), seguidora de R Tyler, presenta los elementos que constituyen el currículo, afirmaba: todo currículo debe contener: "[...]una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados". (p. 10). Elementos que aún 40 años más tarde se conservan y emplean hoy, en el diseño curricular. Las reformas curriculares propias del siglo XXI donde se habla en educación de la formación por competencias, se trabaja en el diseño curricular iniciando con el conocimiento de las necesidades del entorno y fundamentado en dicho conocimiento y comprensión del mismo se pasa a la formulación de un propósito, el establecimiento de perfiles de formación expresados en competencias, en función de ellos se establecen los contenidos; y dependiendo a su vez del tipo de contenido y el nivel de profundización, se establecen la, metodologías y las estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación, las cuales a su vez, deben estar en coherencia también con la forma como se enseña y como aprende el estudiante.

El programa de Administración de Empresas reformó su diseño curricular en el año 2014 utilizando esta metodología. Para más información, veáse el anexo 1.

¿Pero qué es o qué se entiende por diseño curricular? La respuesta a este interrogante se da desde la opinión de diferentes autores

Tabla 2. Definiciones de diseño curricular

Díaz Barriga (1993)	Sacristán (1998)	Fonseca (2009)
"Diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deben integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo" (p. 8).	"Una metodología que cuenta con una serie de pasos, organizados y estructurados, con el fin de conformar el currículum. Asimismo: "[...]es la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo. [...] diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma, es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica" (pp. 339-340).	"Diseño curricular puede entenderse como una dimensión curricular que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y, en su evaluación, posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 12).

Fuente: Elaboración propia con base en revisión documental.

Sin importar la fecha en la cual se publicó el concepto, desde sus inicios, siempre el diseño curricular se ha entendido como una metodología que lleva implícitos una serie de pasos, etapas o fases, cuyo resultado está en relación directa con darle vida a la teoría en la práctica en la cual debe haber participación de los actores del acto educativo, que sirve de guía para la concreción del proyecto curricular, en su diseño siempre esta prescrita una concepción educativa determinada.

El diseño curricular desde la teoría técnica bajo la racionalidad instrumental se definió como un producto de la planificación fundamentado en una epistemología

funcionalista, (pensamiento pragmático y utilitarista). El producto resultante daba respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden alcanzar de manera eficaz esos fines?
- ¿Cómo podemos comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos?

Lo central era la definición de objetivos alcanzables, medibles y observables que daban cuenta de una modificación de la conducta de acuerdo a lo planeado, luego se definían las actividades, su organización y la forma de evaluación. Todo este proceso lo realizaban especialistas en planeación educativa (expertos).

El diseño curricular desde la teoría práctica, bajo la racionalidad práctica que consistía en identificar las cuestiones a resolver, individual y colectivamente, establecer las bases para decidir y elegir las alternativas disponibles, tiene como objetivo principal la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana. Lo cual, no implica un abordaje intuitivo o del sentido común; debe descansar en la utilización del conocimiento científico, pero bajo los supuestos de una pluralidad teórica, tolerancia a la ambiguedad y coexistencia de posiciones eclécticas.

El diseño curricular desde este enfoque no varía, sigue considerando los elementos de la anterior teoría, se parte de un análisis del contexto, se definen objetivos, contenidos, secuencias o métodos, lo único diferente es que en esta postura no son los objetivos los actores principales, más bien, quedan subordinados al proceso de solución de problemas actuales de cada institución y cada aula. Por otro lado, las soluciones son vistas como provisionales, circunstanciales y tentativas.

El diseño curricular desde la teoría crítica lo describe claramente Sacristán (1991), [...]el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma, es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica (p. 339).

El diseño curricular, al concebirlo más como proceso que como producto estático, que se ubica en una dimensión sociotemporal, requiere del estudio de una realidad y proyecto curricular concretos, en los que es posible identificar diversos planos y momentos. La concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexibles, adaptables y en gran medida originados por los principales actores del acto educativo. Bajo este enfoque lo más importante es la praxis y se sigue trabajando con los mismos elementos que componen la propuesta curricular en los enfoques anteriores.

Retomando el objetivo del capítulo de mostrar desde un análisis comparativo, cuáles son las semejanzas y divergencias entre el diseño curricular tradicional representado por Tyler y el diseño curricular por competencias empleado en el espacio europeo para la unificación de las titulaciones y profesiones desde las competencias (proyecto tuning). Es necesario hacer la salvedad que existen otros modelos de diseño curricular por competencias, autores como Rué y Martínez (2005) señalan tres modelos del currículum basado en las competencias en función de la concepción de las personas y de sus necesidades formativas, ellos son: diseño curricular centrado en la formación para la producción, que instruye a las personas para el trabajo mediante la configuración de rutinas, hábitos y actividades relativamente simples. El diseño curricular centrado en el ejercicio profesional y el diseño curricular encaminado a la formación personal de los profesionales, más centrado en las personas y en su formación de base.

Instituciones educativas a nivel internacional. También han desarrollado, en la primera década del siglo XXI otros modelos como el desarrollado por el Instructional Perfomance Technology de la Boise State University. Dentro de este proceso, las cuatro primeras etapas le apuntan a identificar las competencias, asegurando su pertinencia con el contexto y las necesidades profesionales y laborales, en tanto que la etapa 5 se relaciona con el diseño de los módulos, o rediseña los existentes, atendiendo las metas, el rol del docente y las formas de enseñanza aprendizaje y evaluación asegurando de esta manera la transformación de las competencias a adquirir en programas de estudio e implementación. En la etapa 6 se evalúa la efectividad del currículo resultante, basado en competencias (Ver figura 2).

Figura 2. Modelo de diseño curricular por competencias (Boise State University)

1. Análisis de la industria y de egresados

2. Estándares profesionales y *benchmarking*

3. Objetivos de la escuela y revisión curricular

4. Competencias organizadas en cuatro categorías
   4.1. Prácticas profesionales
   4.2. Proceso analítico
   4.3. Técnicas del producto
   4.4. Comunicación interpersonal

5. Diseño curricular

Metas del módulo	Metas del módulo	—	Metas del módulo
Objetivos del instructor	Objetivos del instructor		Objetivos del instructor
Métodos de evaluación de resultados	Métodos de evaluación de resultados		Métodos de evaluación de resultados

6. Evaluación de resultados del currículum basado en competencias

a. Práctica profesional
b. Proceso analítico
c. Producto técnico
d. Comunicación interpersonal

Fuente: N. Sutcliffe, S.S Chan and M. Nakayama. A Competency Based MSIS Currículo, 2005.

Otro modelo desarrollado en la India llamado TTTI – St. Xavier Model ha sido desarrollado en el Technical Teachers Training Institute e implementado en el St.

Xavier's Technical Institute, Mumbai, India, para el diseño curricular en el campo de la ingeniería

En este modelo tanto el perfil profesional como los objetivos y metas dependen del análisis ocupacional que han realizado, el énfasis de este modelo está centrado en la identificación de las necesidades y las competencias asociadas a ellas, así como en la estructuración u organización de los módulos ver figura 2. Modelo TTTI –St. Xavier.

Figura 3. Modelo de diseño curricular por competencias (St. Xavier)

Identificación del mercado objetivo
Datos del sector
Necesidades de la sociedad
Avances tecnológios
Análisis ocupacional
Necesidades de crecimiento de personal
Competencias prerrequisitos
Competencia
Mapa de competencias
Desarrollo de criterios de prueba
Capacidades generales
Capacidades prácticas
Recursos de aprendizaje
Capacidades cognitivas
Contenidos
Estrategias instruccionales
Organización de módulos
Preparación
Desarrollar la estructura del programa
Implementación

Fuente: J. Earnest y F.E. de Melo. Competency-Based Engineering Curricula –an innovative approach, 2006.

Para el desarrollo del capítulo se insiste, se toma como modelo contemporáneo a ser comparado, el modelo de formación por competencias desarrollado en Europa para la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior titulado *The Tuning Educational Structures in Europa Project* en 2002.

La comparación nos lleva a reflexionar, desde lo teórico, que tanto ha variado la metodología del diseño curricular, o son solo modificaciones desde el cómo se diseñan las propuestas curriculares. Se están comparando dos modelos totalmente opuestos, el tradicional trabaja objetivos cognitivos que cambian conductas y el enfoque de competencias, este enfoque está centrado en los resultados del aprendizaje, fruto de la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar experiencias de aprendizajes en la posesión de competencias.

McClelland (1973), sostiene que el cambio de foco desde la evaluación de la inteligencia hacia la evaluación de la competencia está ayudando a un diseño curricular centrado en quien está aprendiendo, y que está basado en el pensamiento sistémico y la planeación estratégica.

En relación con los propósitos de la formación por competencias estos son presentados por Castañeda (2004):

a) Indagar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea.

b) Promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas legales de la realidad.

c) Enunciar las necesidades de formación del individuo con las necesidades en el ámbito jurídico.

d) Iniciar el desarrollo de la creatividad, la iniciativa, y así poder tener un mejor desempeño profesional.

f) Integrar elementos de la competencia; saberes teóricos, práctico/técnico, metodológicos y sociales.

g) Los programas se articulan en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades de competencia en las que se desagrega.

Las bondades o razones para la implementación de este enfoque orientado a la formación en competencias a la vez los desafíos que acarrean, las brinda Larraín y González (2005).

Entre las bondades se mencionan:

- Permite evaluar mejor los aprendizajes al momento de egreso.
- Posibilita una expedita comunicación con los empleadores y proporciona mayores garantías de las capacidades de los egresados.
- Facilita la inserción laboral y ajusta la oferta a los requerimientos para distintas áreas de desempeño profesional.
- Genera mayor productividad temprana de los egresados.

Los desafíos se enuncian de la siguiente manera:

- En el diseño curricular y la docencia: nuevo rol del docente, orientado al aprendizaje antes que a la enseñanza, mayor relación entre la teoría y la práctica, por lo que se requiere mayor vinculación con el sector productivo.
- En la gestión institucional: mejoramiento continuo, formación a lo largo de la vida, certificación de competencias.
- En el sistema global: tránsito entre el aula y la práctica laboral, avances progresivos por módulos.

Estos mismos autores Larraín, y González (2005), destacan en la formación por competencias en el campo educativo, como este enfoque, permite acercar la formación profesional a la satisfacción de las necesidades del campo socio-profesional, promover la formación humanística e integral del sujeto, servir de referencia profesional para facilitar los procesos de movilidad de estudiantes y profesores, y hacer evidente los resultados de la formación.

Modelo lineal de tyler

La obra *Principios básicos del Currículo* (Tyler, 1949) en su momento pretendió esbozar la forma de encarar el programa de estudio como instrumento funcional de la educación y gira alrededor de dar respuestas a las preguntas: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de lograr esos fines? ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

La respuesta a estas preguntas está condicionadas al tipo de hombre que requiere la sociedad, o al tipo de hombre que se requiere formar para una sociedad que se espera alcanzar, esto ha sido así y seguirá siendo así. Es la educación la llamada a formar el tipo de hombre que requiere la sociedad, sumándosele a ésta la responsabilidad de ser motor del desarrollo social y económico de los pueblos.

Cuando aparece el modelo curricular de Tyler, está en pleno auge la sociedad industrial, caracterizada por organizaciones con estructuras mecánicas y jerarquizadas; la educación, debía preparar a las personas para ese tipo de

organizaciones y en coherencia con lo anterior el modelo de diseño curricular de Tyler respondía a esas necesidades y a un contexto en donde solamente unos pocos (la administración superior) poseían el conocimiento y la racionalidad.

El modelo lineal, racional, jerárquico y también denominado enfoque técnico administrativista de Tyler parte de identificar los fines que la escuela debe alcanzar (figura 4). Para identificar esos fines, reconoce la necesidad de recurrir a diferentes fuentes, conformadas en ese tiempo por la opinión de los educandos, por la sociedad, de una sociedad estática con la revolución industrial se pasó a una sociedad compleja y cambiante a la cual se tenía que responder y la respuesta estaba en relación con las tareas que desempeñaban las personas; la tercera fuente la constituía la opinión de los expertos o especialistas en asignaturas. Esta era una de las fuentes más difundidas porque los mismos textos escolares realizados por expertos en cada disciplina, incluían los objetivos.

En ese tiempo, se utilizaba la contratación de expertos reunidos en comisiones por materia, por ejemplo, la comisión de matemáticas, la comisión de ciencias quienes se encargaban de definir las funciones principales que debía cumplir la asignatura en la persona.

Figura 4. Modelo Lineal de Tyler

Especialistas
Sociedad
Alumno
Sugierencias
Objetivos
Objetivos sugeridos
Selección y Organización
Filtro de filosofía
Filtro de psicología
Selección de actividades de aprendizaje
Organización de actividades de aprendizaje
Evaluación de experiencias
Iniciación del Ciclo

Teniendo en cuenta que las sugerencias de fines u objetivos provenientes de las tres fuentes eran demasiado numerosas e imposibles de alcanzar se recurre a la filosofía y la psicología como filtros en la selección de los principales fines que podían estar al alcance de la formación desde un programa.

La función de la filosofía consistía en escoger aquellos objetivos que representaban valores más altos (pautas de conducta, hábitos y prácticas) y coinciden con la filosofía institucional. Tyler afirmaba si la filosofía de la escuela concibe la democracia como una forma apropiada para todos los aspectos de la vida, entonces será necesario dar preferencia a los objetivos que apunten al estímulo de los valores, las actitudes, los conocimientos, las técnicas y las habilidades democráticas en todos sus aspectos vitales.

En cuanto a la psicología del aprendizaje como segundo filtro, tiene como objetivo distinguir qué objetivos realmente pueden producir cambios en los educandos y cuáles son inalcanzables, cómo pueden ser presentados gradualmente y la magnitud del tiempo requerido conjuntamente con las condiciones requeridas para aprender.

Una vez definidos los fines u objetivos después de los filtros, se pasa a la selección de actividades de aprendizaje. Si los objetivos están bien elaborados y señalan tanto los aspectos de conducta como de contenido, se dispondrá de criterios útiles para seleccionar contenidos, actividades de aprendizaje y procedimientos didácticos aplicables.

Para la selección de las actividades de aprendizaje Tyler (1979, pp.67-70) presenta cinco principios:

1. "Para un objetivo dado, el estudiante debe vivir ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalado por el objetivo" debe tener a su disposición lo que a él le interesa, situaciones que permitan poner en práctica la conducta que se desea y debe tener relación con el contenido sugerido en el mismo objetivo".
2. "Establece que las actividades de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones con el tipo de conducta implícita en el objetivo".
3. Las reacciones que de ellas se esperan deben figurar dentro del campo de posibilidades de los alumnos, para asegurar que realmente puedan estar al alcance de los estudiantes.
4. Existen muchas actividades utilizables aptas para alcanzar los mismos objetivos de la educación.
5. La misma actividad de aprendizaje da, por lo general, distintos resultados.

Con el cuarto y quinto, cada actividad contribuye al logro de más de un objetivo lo cual permite ganar tiempo.

En su libro Tyler enuncia y clasifica las actividades útiles para alcanzar diversos objetivos, desde cuatro grupos:

1. Actividades de aprendizaje para desarrollar el pensamiento/inductivo deductivo.
2. Actividades de aprendizaje para desarrollar el conocimiento.
3. Actividades de aprendizaje útiles para adquirir actitudes sociales.
4. Actividades de aprendizaje que sirvan para suscitar intereses.

En lo referente a la organización, se identifican unos procedimientos que permiten organizar el currículo en unidades, cursos y programas. Se parte del reconocimiento que el cambio de cultura requiere de actividades continuas coherentes y variadas que se refuercen mutuamente y deben ser programadas en el corto, mediano y largo plazo, de igual manera la acumulación de actividades educativas va a promover cambios profundos en el estudiante.

Los criterios principales a satisfacer son: continuidad, secuencia e integración. Estos principios organizadores deben ser considerados en términos de su significación psicológica con respecto al estudiante. En la organización curricular uno de los principios básicos es el orden cronológico.

"Al preparar el currículo para cualquier tema o asignatura será necesario decidir los tipos de elementos que servirán de manera más efectiva como nexos en la organización" (Tyler, 1979, p. 89). Una comisión de currículo identifica los tipos principales de elementos que sirven como eslabones.

Para la realización de un buen planteamiento curricular (Tyler, 1979, pp. 103-104) se recomienda:

1. Ponerse de acuerdo acerca del esquema general, es decir, unificar la adopción de asignaturas específicas, campos amplios o programas modulares.
2. Concordar en los principios generales de organización dentro de cada uno de los sectores convenidos, lo cual significa que; en matemáticas, por ejemplo, el esquema general adoptado contenga progresivamente una mayor abstracción de elementos algebraicos, aritméticos y geométricos.
3. Acuerdo sobre el tipo de unidad de bajo nivel que habrá de adoptarse. Ya se trate de lecciones diarias, temas secuenciales o unidades didácticas.
4. Elaboración de planes flexibles o de las llamadas "unidades generadoras", que estarán a disposición de todos los profesores que trabajen con un grupo determinado.
5. Adopción de planificaciones conjuntas entre profesor y alumnos con referencia a las actividades especiales de cada clase en particular.

Por último, se tiene la evaluación, en palabras de Tyler la evaluación "tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje tales como se les proyectó producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así, ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores" (Tyler, 1979, p.108).

Modelo Tuning – Modelo Por Competencias

Un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsan en la primera década del nuevo siglo es el denominado enfoque por competencias. El discurso de las "competencias" supone redefinir la profesionalidad como la regulación de un listado de competencias para la enseñanza, que los estudiantes han de adquirir para conseguir el título. Las competencias tienen, pues, un componente mental de pensamiento representacional y otro conductual mediante el componente de actuación.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño y desde allí mismo, es desde donde es posible evaluar la adquisición de la competencia. El desempeño de acuerdo con Bosworth y Hamilton (1994), es la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad donde requiere de la integración de los conocimientos.

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), que sitúa las competencias en el centro de la delimitación de los perfiles profesionales, permitió «acordar», «templar», «afinar» las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. En la definición de este modelo de competencias, se convierten en los logros del aprendizaje (Figura 5). Es por ello que el diseño de una titulación es un proceso de reflexión y toma de decisiones sobre los objetivos que se quieren lograr, los contenidos (asignaturas y programas) que pueden ser más adecuados, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se van a desarrollar.

En el proceso de Bolonia, se prioriza la planeación, Yaniz (2006), "la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido" (p. 20). En el ámbito universitario, la Red Europea para garantizar la Calidad en la Educación Superior (ENQA, 2005) señala que la clave de la calidad depende de una mejora técnica en la planificación de la docencia. Situando como eje el aprendizaje de los estudiantes.

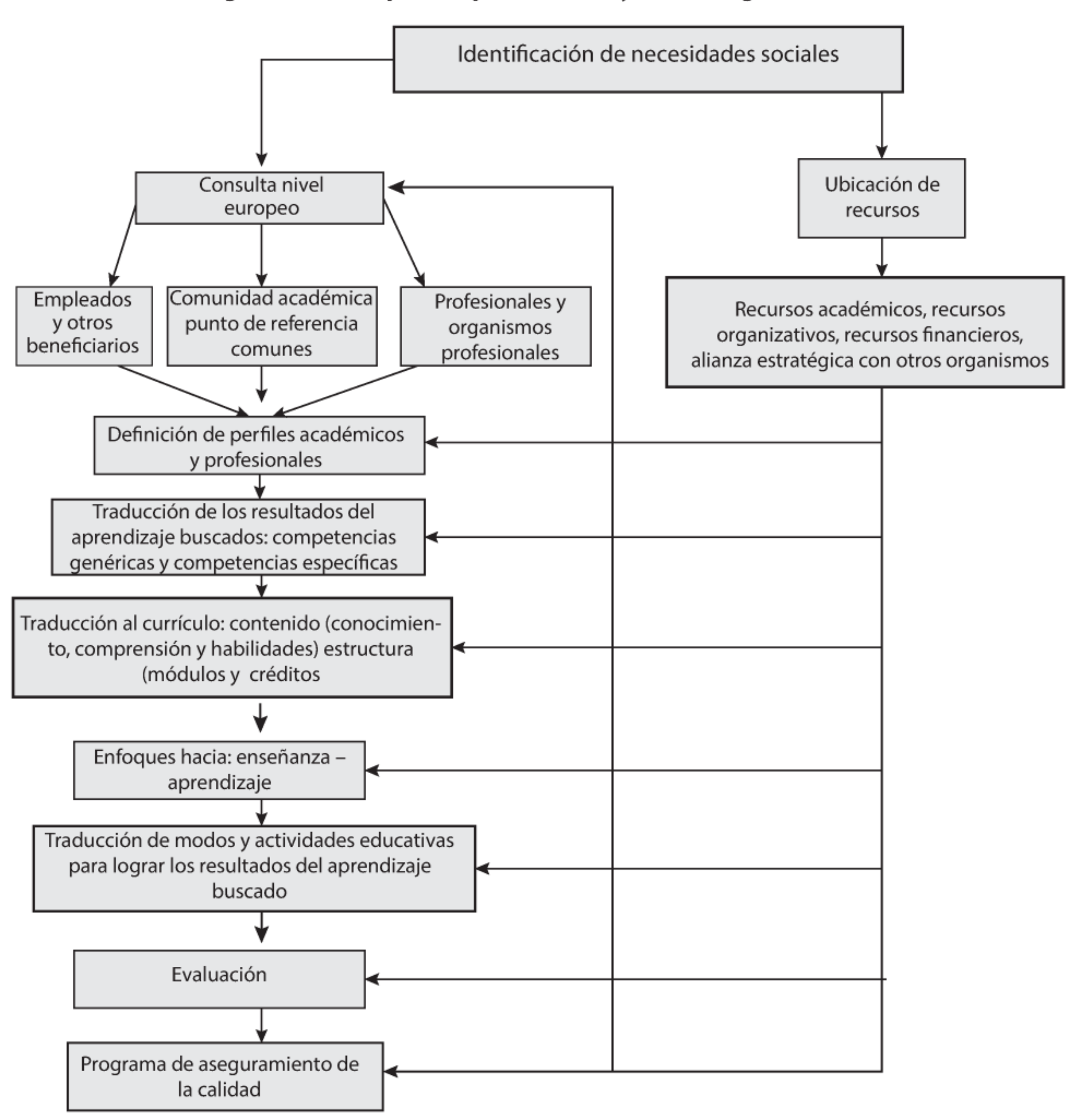
De acuerdo con los perfiles académicos y profesionales, se argumenta que las competencias representan un factor importante para guiar la selección de los

conocimientos más apropiados para cada objetivo. Las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudios.

En la práctica se distinguen dos tipos de objetivos educativos, que pueden ser definidos en términos de competencias:

- Competencias generales (transferibles y comunes a cualquier titulación), subdivididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Competencias específicas ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico, práctico o experimental y habilidades específicas del área).

Figura 5. Modelo por Competencias: Proyecto Tuning 2000-2004



Fuente: Proyecto turning 2000, 2004.

Resumiendo, se puede afirmar que para la planificación es preciso:

1. Determinación de los objetivos en términos de competencias.
2. Una selección y distribución del contenido en unidades didácticas.
3. Unas estrategias de enseñanza que permitan alcanzar el conocimiento, las actitudes y las habilidades que se han considerado necesarias en la formación inicial de los profesionales.
4. Unos sistemas de evaluación que se adapten tanto a la naturaleza de los contenidos a los que se refiere como a las exigencias de aprendizaje.
5. Los condicionamientos de calendario o temporalización según número de créditos.

En la formulación de los objetivos no solo importa el qué (contenido) sino el cómo, que hace referencia a la capacitación y modo de aprender del alumno. En la organización de los contenidos es necesario relacionar la estructura del contenido de una disciplina escolar (análisis de contenido), con las exigencias formativas o demandas profesionalizadoras (análisis de necesidades), y ambos aspectos implicarán una determinada secuencia de aprendizaje (análisis de tareas).

Tres cuestiones principales afectan a los contenidos: Conceptualización (conocimiento de la estructura conceptual y sintáctica del campo disciplinar, y sus posibilidades didácticas), selección (calidad/valor de los contenidos de la enseñanza en conexión con el alumnado al que se dirigen), organización (su mejor estructuración y articulación, para lograr la implicación y comprensión de los estudiantes).

En cuanto a la metodología o actividades, el método ideal es aquel capaz de ser coherente con la visión de la enseñanza del docente, que se adapta a la identidad, realidad, estilo de aprendizaje y necesidades de cada estudiante y que permita comunicar los contenidos fundamentales. Por eso, se debe tender a una variedad de actividades, ajustada a las circunstancias en que se desarrolle la enseñanza y a las competencias que se pretenden promover. Unido a las actividades están los medios o recursos didácticos empleados. Tres medios son útiles en la didáctica universitaria: medios para presentaciones colectivas (retroproyector, presentaciones informatizadas con soporte PowerPoint), medios para apoyar el trabajo en grupo y el trabajo autónomo y medios de apoyo a la tutoría.

Evaluación la evaluación del alumno, pase del conocimiento como referencia dominante (incluso la única referencia) a incluir una valoración centrada en las capacidades, destrezas y procedimientos relacionados con el trabajo y la actividad afines, al desarrollo del alumno y en relación con los perfiles académicos y profesionales ya definidos.

Esta nueva conceptualización y práctica de la evaluación en la enseñanza universitaria, sin duda, pasa por (Bordás y Cabrera, 2001) cuatro ejes: a) Superar

la concepción de una evaluación puntual, al final de cuatrimestre o curso; b) Inclusión de la evaluación continua o formativa; c) Ampliación de los objetivos de la evaluación de los aprendizajes y d) Inclusión de la evaluación compartida".

A manera de cierre del capítulo y desde el análisis de estos dos modelos de diseño curricular, se puede concluir como en ambos modelos se prioriza la planificación entendida esta para los dos modelos como una actividad intencional, con propósitos definidos en la que se anticipa un plan que oriente los modos de actuación, disponiendo y conjugando los distintos elementos de la enseñanza. En Tyler se respondía a los siguientes interrogantes: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de lograr esos fines? ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? En este modelo por competencias de acuerdo con (Estebaranz, 2003): se deben responder a: ¿Qué fines se desea alcanzar? *Objetivos-competencias* ¿Qué deberán aprender los estudiantes? *Contenidos.* ¿Qué experiencias y procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecen mayores posibilidades de alcanzar los objetivos? *Metodología-actividades* ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos o competencias propuestas? *Evaluación* ¿Cómo organizar de manera eficaz esas experiencias? *Organización, calendario, temporalización.*

Desde estas preguntas orientadoras se vislumbran las semejanzas de los dos modelos, donde hay necesidad de definir en uno los objetivos y en el otro las competencias para desde allí poder definir el resto de los elementos. También encontramos semejanza en la forma como se deben elaborar estos: cuando Tyler habla de la formulación de objetivos resalta que estos deben ser claros en cuanto a los contenidos y las conductas que se esperan y cuando en Bolonia se habla de competencias se dice que estas deben tener un componente mental de pensamiento representacional y otro conductual mediante el componente de actuación.

En el modelo de Tyler y el modelo de Tuning, para la definición de objetivos-competencias se recurrió tanto a la comunidad académica como a la comunidad profesional. La única diferencia radica en que Tyler recurre a expertos lo que en Tuning diríamos las asociaciones y grupos de especialistas.

Para Tyler, la educación es una actividad de entrenamiento eficiente en la adquisición de esas conductas y un individuo educado es analizable como una sumatoria de competencias simples que pueden y deben ser observables (objetivos específicos). En el modelo de planificación por competencias, tipo Tuning, es necesario desagregar las competencias en tareas más simples o competencias derivadas, especificando incluso niveles de ejecución deseables, coincidiendo con la formulación de objetivos específicos al respecto señala Díaz Barriga (2006) "No se percibe, pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y

al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución" (p. 31). Es decir, existe una gran semejanza.

Sin quererlo, al final, el enfoque por competencias aboca a una planificación por objetivos de aprendizaje, ahora "reformateados" en términos de competencias específicas o simples. De hecho, los resultados del aprendizaje se entienden como criterios de evaluación, lo que se espera que consigan los estudiantes al final de un período de trabajo, formulados en términos de competencias (González y Wagenaar, 2005, pp. 162-383).

En el modelo Tuning una vez traducidos los perfiles a competencias se pasa a los contenidos, actividades de aprendizaje y a la evaluación de las mismas resaltando que en la evaluación es necesario que esta se adapta a la naturaleza de los contenidos y a las necesidades de aprendizaje, lo que traducido en el modelo lineal en la evaluación se debía tener en cuenta tanto los contenidos como las conductas esperadas, explícitas en los objetivos. Si se analiza paso por paso vemos una gran semejanza en el procedimiento como tal, lo que varía es el cómo de cada paso, que valdría la pena seguir reflexionando sobre estos dos modelos, en forma más detallada.

ANEXO 1

REFORMA CURRICULAR MIXTA DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

El trabajo describe el proceso fundamentado para el diseño de una reforma curricular mixta desde el enfoque de competencias en un programa de Administración de Empresas, desde una metodología cualitativa con enfoque interpretativo descriptivo y participativo de toda la comunidad académica y teniendo como elemento clave de la reforma a los docentes quienes en última instancia son los que le dan vida, la operacionalizan. El mayor aporte del diseño, es que conjuga el enfoque disciplinar con el de competencias en forma de complementariedad y le da la posibilidad al futuro profesional de integrar todos sus conocimientos en el desempeño mismo de su hacer profesional en los dos últimos semestres.

Referentes teóricos

Con la globalización de los mercados y la internacionalización de la educación entre otros cambios, los sistemas educativos en el mundo se han venido reformando y transformando para atender la formación de los profesionales que requiere la naciente sociedad. Es así como, en palabras de Gonczi (1999), este tipo de cambios requieren una obligada relación de la educación y el lugar de trabajo, del mundo de la producción social y el mundo de la producción y reproducción de la cultura.

Este mismo autor, en el año 2001, es mucho más explícito en sus afirmaciones y reconoce las bondades de la formación con enfoque de competencias, al reconocer cómo el desarrollo de competencias es una actividad cognitiva compleja que implica

el juego de lo teórico con lo práctico, que permite la apropiación del conocimiento, con lo cual, la persona adquiere la capacidad de transferir lo aprendido a las situaciones que se le van presentando en su vida cotidiana; además, lo prepara para que sea capaz de plantear, resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en cada una de las situaciones presentadas.

Específicamente, frente al necesario cambio curricular y teniendo en cuenta que "el cambio curricular es una variedad de cambio educativo, que a su vez, es una forma de cambio social" (Hoyle, 1971, p. 375), no es fácil que este ocurra en la realidad, debido a la complejidad que el mismo acarrea y es posible que solo se presente la "innovación sin cambio" (Rudduck, 1991). Lo anotado hace relación a los cambios desde la parte escritural, lo que se denomina currículo formal, los cuales, no afectan a como los profesores y alumnos lo piensan y lo llevan a cabo (currículo real), para que se dé, una verdadera reforma, es necesario tener en cuenta que "cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, hábitos, habilidades y creencias" (Fullan,1993, p. 49). Se requiere "una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias) en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos" (Fullan, 1987, p. 198).

Con base en lo anterior y desde el enfoque del currículo como una forma de cambio social, se entiende el currículo como una expresión de una política cultural que busca desarrollar competencias

Como eje principal de la educación por competencias, se reconoce el desempeño de la persona, entendiéndose como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996).

El desempeño en mención, debe estar precedido de una formación en competencias, que tiene en cuenta al ser en su integralidad, es decir, énfasis en la dimensión humana, profesional y disciplinar de la persona complementada con la incorporación de las actuales demandas laborales, por lo tanto el enfoque desde las competencias enriquece y retroalimenta considerablemente la forma como se han venido desarrollando tradicionalmente, las diferentes propuestas curriculares, sin contradecirlos de fondo, y de esta forma se da un acercamiento a lo que Díaz Barriga (2013) denomina una propuesta mixta de diseño curricular, porque en su desarrollo coexiste la definición de competencias con otros enfoques como el disciplinar que le da una importancia a la delimitación y organización de los contenidos.

En otras palabras, se puede decir que la reforma curricular mixta reconoce la necesidad de dos momentos: del aprendizaje de un saber disciplinar que posibilite

los procesos de comprensión y explicación de un fenómeno sin juzgarse la empleabilidad directa del contenido aprendido en la formación del sujeto y el orden de los aprendizajes desde lo más simple a lo más complejo, por ejemplo, no se puede aprender a multiplicar sino se tiene la noción de suma. Pero también reconoce el principio de la especialización desde un conocimiento aplicado de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales.

Se está frente a una estructura de reforma curricular desde el enfoque de competencias que permite reiterar una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica, centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación e integración de los conocimientos y habilidades adquiridas, a problemas profesionales reales. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje por descubrimiento o de las llamadas tareas auténticas, se articula con claridad en este tipo de reformas, al permitir integrar la información a partir de problemas de la realidad empresarial, complementada con la práctica profesional.

Desde esta visión de reforma curricular mixta por competencias, la práctica adquiere una dimensión de trabajo conjunto y paralelo entre la academia y la empresa, en el sentido que el practicante asiste a su empresa y desarrolla una serie de actividades propias del hacer gerencial, las cuales deben ser conceptualizadas desde la academia; es decir, cada estudiante practicante va a tener un docente tutor y un empresario tutor, los cuales deben realizar un análisis conjunto del desempeño del practicante en la estancia formativa en el ámbito laboral.

Otro aspecto a resaltar en este tipo de reformas es el papel clave del docente desde la participación en el diseño y mucho más importante en su implementación y desarrollo, es necesario comprender cómo los patrones de cultura profesional del profesor influyen y son influidos por el cambio educativo, la "llave en el proceso de cambio educativo, depende de cómo la innovación es interpretada e implementada por el profesor" (Hargreaves *et al.*, 1992b)

Metodología para el rediseño curricular

El presente trabajo se inscribe en el referente epistemológico de la investigación cualitativa instalada en el paradigma interpretativo. Desde allí se hace descripción, interpretación y finalmente la propuesta. Todo lo anterior coincide con Stake (1999) quien refuerza lo cualitativo cuando lo que se quiere es describir cómo son las cosas en un determinado lugar y en un determinado momento; lo que no que lleva a afirmar que el estudio se ha realizado según una metodología cualitativa de estudio de casos (Yin, 1987).

El grupo base del rediseño estuvo conformado por el Comité Curricular y el Comité de Autoevaluación en pleno del programa que incluye la representación de todos los estamentos de la comunidad educativa (docentes, administrativos, estudiantes, directivos y egresados), con diferentes invitados especiales acordes con los temas a desarrollar; quienes desde los fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos y legales del Proyecto Educativo de la Universidad de Cartagena, realizan un análisis sobre el tipo de formación, y el entorno de formación laboral del futuro egresado.

En términos generales, se trabajó, en el análisis de documentos, para la fundamentación y razón de ser de la Reforma Curricular Mixta, en coherencia con el marco normativo educativo y legislativo, y la consecución de información de fuentes primarias desde el trabajo activo, participativo, reflexivo de directivos y docentes del programa, apoyado en las necesidades de los estudiantes, de las organizaciones y el conocimiento del contexto, para llegar a consensos que respondan a los requerimientos en forma pertinente.

Como política del Programa las reuniones se realizaron todos los miércoles de 2:30 a 5:00 p.m. durante el año 2014, este día se escogió en consenso y con previa planeación de la asignación de carga académica con el propósito de que ningún docente de tiempo completo tuviese carga académica en dicho horario y así garantizar su asistencia.

El interés de realizar la reforma curricular desde esta metodología se fundamenta en "que una reforma no ocurre en su planificación y diseño", y "que una reforma solo llega a ser realidad en la medida en que es desarrollada reflexiva y críticamente por sus agentes más decisivos: los centros y los profesores" (Escudero Muñoz, 1993, p. 29).)

La reforma se dio por etapas:

- Primera etapa: Reformulación tanto de la Misión como de la Visión del Programa.
- Segunda etapa: Definieron de los perfiles profesional y ocupacional.
- Tercera etapa: Rediseño del plan de estudios.
- Cuarta etapa: Definición de competencias por cada curso, los contenidos mínimos con sus respetivas estrategias de enseñanza y evaluación.

Formulación de la propuesta

Se tomó como punto de partida, entender la reforma curricular Mixta como el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias educativas y sociales en la formación de profesionales de la Administración, constituyéndose a la vez en el Proyecto Educativo del Programa que va a servir de guía para el desarrollo de los

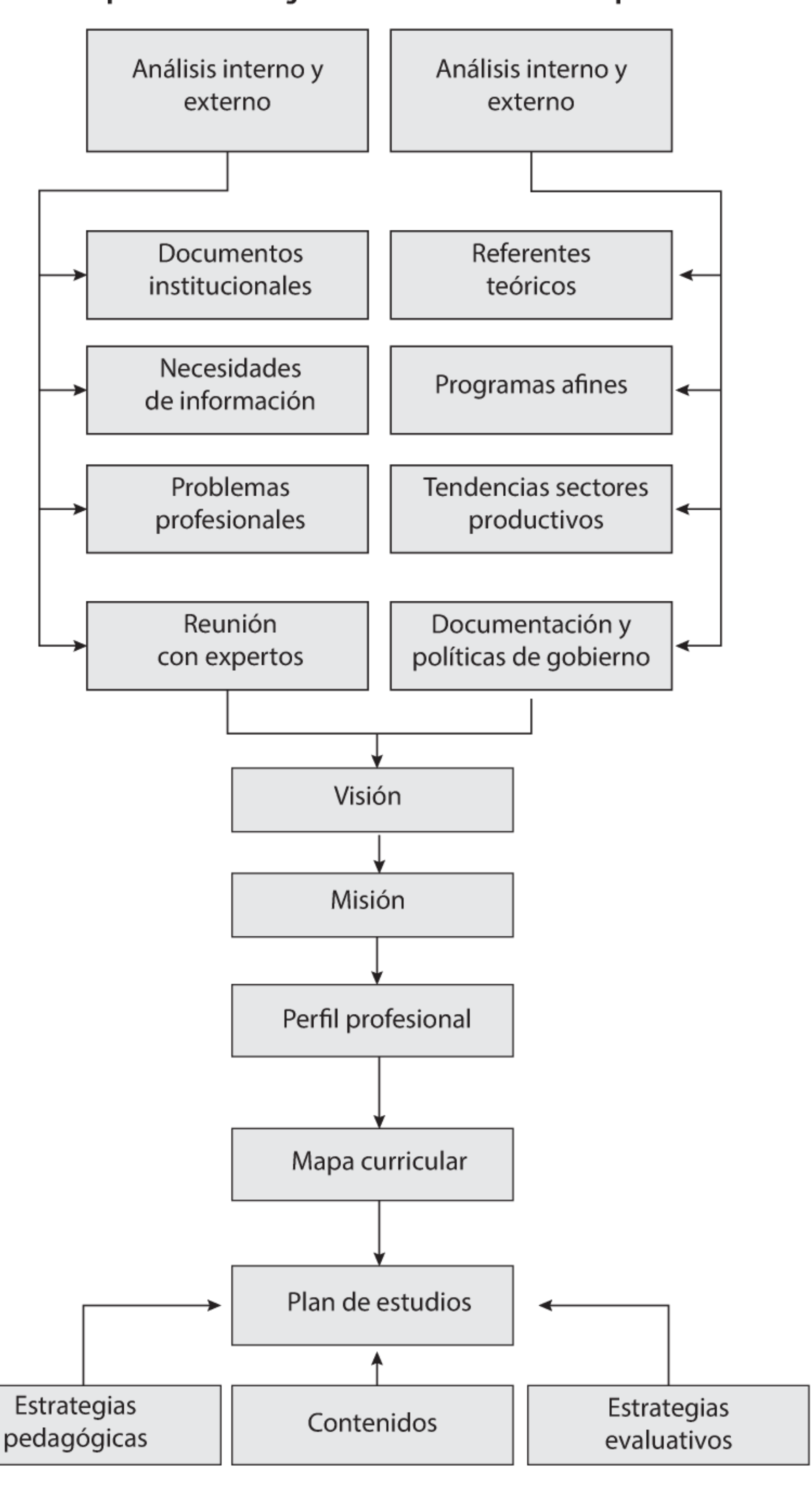
diferentes procesos que van a llevar al logro de las metas formativas estipuladas en la misión.

Es innegable que, la formación de profesionales del campo administrativo está íntimamente relacionada con entornos productivos, laborales y tecnológicos muy dinámicos, con un enorme sentido de responsabilidad social y esto solo es posible con una auténtica y sólida educación en valores y un comportamiento ético que tome en serio a las personas (educando) en su dignidad, y en sus aspiraciones. Al respecto, agrega Cardona (2010): "el ser humano está constituido originariamente (ontológicamente) por su esencia racional, pero se auto constituye dinámicamente (éticamente) mediante su obrar libre que va conformando su modo de ser propio, su carácter: su ethos".

Acorde con lo anterior, en el rediseño curricular del Programa, la realidad de la profesión se asume como un todo integrado y articulado que busca la interrelación a través de los cursos de formación que se contemplan a partir de las competencias básicas, genéricas y específicas a desarrollar y su conexión con áreas de conocimiento específicas. Se prevén los problemas relacionados con la necesidad de preparar al futuro profesional, con la capacidad y habilidad de apropiarse de los nuevos conocimientos y apoyando a que el estudiante aprenda a aprender, a buscar y apropiarse del conocimiento que necesita y su respectiva aplicabilidad.

Primera etapa: como toda reforma lo primero que se requiere es definir el horizonte a seguir, después de tener un conocimiento claro y concreto de "quiénes somos, qué tenemos y qué nos ofrece el medio", mediante el análisis externo e interno y en este caso específico se realizó un análisis del entorno socio profesional (ver figura1).

Figura 6. Metodología para el rediseño Curricular Mixto desde las competencias del Programa de Administración de Empresas



Fuente: Comité Autoevaluación.

El análisis externo se realizó teniendo en cuenta los diferentes entornos que afectan e inciden en las decisiones de las instituciones educativas y en este caso específico, las decisiones de un programa de formación de profesionales de la Administración de Empresas. El Análisis interno se fundamentó en los informes de autoevaluación con miras a la acreditación de la universidad otorgada el 26 de febrero de 2014 y los documentos resultantes de los dos procesos de autoevaluación con miras a la re acreditación del programa.

El análisis socio-profesional comprendió el entorno social y profesional del Programa que toma en cuenta los referentes en relación con su campo de acción, las tendencias de los diferentes sectores productivos, los lineamientos y documentos de política gubernamental en el ámbito empresarial. Igualmente, se revisaron planes de estudio de programas afines en el ámbito local, nacional e internacional teniendo en mente la posibilidad de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores y la homologación de créditos entre las diferentes instituciones que tienen metas formativas similares.

Acto seguido, fue la definición de la misión y visión del programa en coherencia con la institucional, dicha definición se desarrolló en forma participativa, en reuniones los días miércoles de cada semana, Quedaron expresadas de la siguiente manera:

Visión

En el 2020 seremos la Facultad de Ciencias Administrativas, con programas presenciales y a distancia, que responda a las necesidades del ámbito empresarial local, regional y nacional con profesionales emprendedores e innovadores de alto potencial humano con capacidad de dirigir y promover el desarrollo socioeconómico y sostenible.

Misión

Formar profesionales emprendedores e innovadores en el campo de las Ciencias Administrativas que lideren los cambios del entorno empresarial globalizado; fundamentados en valores humanos, sociales y naturales, con docentes investigadores comprometidos, en el marco de un currículo flexible y apoyado en las tecnologías de la información y comunicación.

Segunda etapa: definir el perfil profesional expresado en competencias y el perfil ocupacional. Se toma como marco de reflexión, la misión actualizada y el perfil profesional vigente para ver que tanto este perfil se ajusta a las nuevas realidades.

Estos dos documentos fueron entregados a cada grupo de profesores que conforman las diferentes áreas, para que cada uno, desde sus saberes y competencias, llegasen a un consenso sobre las competencias -que desde su área-, le van a imprimir como sello de calidad a los futuros profesionales.

Lo primero que debían hacer era definir por consenso desde su área qué competencias se promovían, luego escribirlas y paso seguido, se revisaban si estas, estaban presentes o no en el perfil. En esta revisión, se presentaban dos casos, si no existía se formulaba y si existía se procedía, de acuerdo con la competencia, a una reformulación que cumpliese con esas competencias.

Este procedimiento se realizó con cada una de las áreas y se pudo ver en el ejercicio con gran satisfacción como las diferentes áreas apuntaban a una misma competencia y como desde cada área en algunos casos, se desarrollaba una nueva competencia especifica.

De esta manera quedó formulado el perfil desde las competencias, para la renovación del currículo atendiendo a la misión rediseñada.

En cuanto al perfil ocupacional, se procedió a hacer una transferencia desde las competencias hacia las áreas de desempeño.

Conforme a lo anterior, y a las necesidades del entorno empresarial globalizado, el Programa ha creído conveniente y necesario la formación de un Administrador de Empresas holístico con el siguiente perfil profesional y ocupacional:

Tabla 3. Perfil profesional y ocupacional del administrador de empresas

Perfil Profesional	Perfil Ocupacional
• Gestionar los recursos necesarios para el logro de los objetivos de la organización. • Dirigir y coordinar la conformación del equipo humano pertinente con el tipo de organización. • Diseñar e implementar metodologías y herramientas de control y evaluación de las actividades administrativas. • Comprender la realidad humana y social del medio en que desarrolla su actividad profesional, para actuar con ética y responsabilidad social. • Diseñar, asimilar e implementar políticas, estrategias y sistemas en beneficio del logro y mantenimiento de los niveles de productividad. • Contribuir al desarrollo socioeconómico mediante la creación de empresa.	• Empresas Industriales, Comerciales o de Servicios. • Dirección o División del área de Talento Humano. • Jefatura o Coordinación de programas de desarrollo y entrenamiento de personal. • Dirección Administrativa o Jefatura de Servicios Generales. • Dirección Financiera o Asistencia Financiera. • Dirección o Coordinación de proyectos de inversión. • Administración Logística y de Negocios Internacionales. • Asesoría y Consultoría empresarial. • Gerencia de su propia empresa.

Fuente: elaboración propia.

Tercera etapa: conformación del mapa curricular y el diseño del plan de estudios. Para este caso se tomó como punto de partida la nueva misión, visión, y los perfiles, además se tuvo en cuenta los lineamientos institucionales, la legislación educativa, y todos estos documentos, sirvieron de base para el análisis y la reflexión en las reuniones de los miércoles con todos los miembros de los comités en pleno e invitados especiales hasta llegar al consenso.

El nuevo plan de estudios, se estructura teniendo en cuenta el Acuerdo 09 del 2012 del Consejo Académico de la Universidad de Cartagena, de tal forma, que permite alcanzar las competencias de conocimiento, de desempeño y axiológicas para el buen ejercicio profesional en las empresas como administrador, asesor/consultor, o en la creación y desarrollo de su propia empresa. Las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Administración están reguladas en la resolución 2767 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional, también se tuvieron en cuenta.

La distribución por áreas de formación quedo establecida de la siguiente manera:

Tabla 4. Áreas de Formación y Créditos Académicos

Área	Cursos	Créditos Académicos
Básica	Matemáticas I	4
	Matemáticas II	4
	Estadística I	3
	Estadística II	3
	Comprensión y Producción de Textos I	2
	Comprensión y Producción de Textos II	2
	Fundamentos de Investigación Científica	3
	Ética y Valores	2
	Cátedra Institucional	2
	Humanidades I	2
	Humanidades II	2
	Derecho Constitucional	2
	Fundamentos de Administración	3
	Fundamentos de Contabilidad	3
	Fundamentos de Economía	3
	Microeconomía	3
		43

Área	Cursos	Créditos Académicos
Socio-Humanística	Derecho de Sociedades	2
	Derecho Laboral	2
	Gestión Ambiental	2
	Curso Libre I	2
	Curso Libre II	2
	Curso Libre III	2
		12
Profesional	Investigación de Operaciones	3
	Gerencia de Operaciones	3
	Buenas Prácticas de Manufactura	2
	Historia Empresarial	2
	Geografía Económica	2
	Iniciativa Empresarial	2
	Plan de Negocios	2
	Contabilidad Administrativa y Costos	3
	Matemáticas Financieras	3
	Mercados Financieros	2
	Finanzas I	3
	Finanzas II	3
	Evaluación de Proyectos	3
	Fundamentos de Mercados	3
	Investigación de Mercados	3
	Gerencia de Mercados	3
	Macroeconomía	3
	Desarrollo Económico	2
	Teorías Administrativas	3
	Administración I	3
	Administración II	3
	Negocios Internacionales	2
	Sistemas de Información Administrativos	2
	Gerencia Estratégica	2
	Decisiones Empresariales	3
	Comportamiento Organizacional	2
	Gerencia de Sueldos y Salarios	3
	Gerencia del Talento Humano	3
	Seguridad y Salud del Trabajo	2
	75	

Área	Cursos	Créditos Académicos
Flexible: integración profundiza-ción	Seminario de Logística	2
	Seminario de Gestión del Conocimiento e Innovación	2
	Seminario de Auditoría Administrativa	2
	Seminario de Tributaria	2
	Práctica Empresarial	12
	Énfasis I	3
	Énfasis II	3
	Énfasis III	3
	Énfasis IV	3
	32	

Fuente: Comité Curricular y de Autoevaluación.

Cuarta etapa: en consonancia con la urgencia y profundidad del tema se realizaban reuniones paralelas y en días diferentes al miércoles pre-establecido, como fue el caso de las reuniones por áreas del conocimiento y componentes de formación; estas se realizaban con participación de docentes de tiempo completo y catedráticos según área/componente (de lunes a viernes excluyendo el día miércoles). Las reuniones por áreas y componentes de formación permitieron contar además con el aporte de los docentes vinculados con el sector productivo, quienes identificaron los problemas pertinentes al área de formación del Programa.

Entre todos definieron la razón de ser de cada curso y desde allí establecer las competencias que requería el estudiante para demostrar el logro de la razón de ser del curso, de tal forma que entre todos respondían a la pregunta: ¿cómo debe comportarse, qué debe saber y saber hacer una vez terminado el curso para que usted docente afirme que se logró el propósito o razón de ser de su curso, frente al perfil del administrador que nos comprometimos a formar?

Después de tener la claridad en el área y los cursos que la conformaban con sus respectivas competencias, se procedió a la definición de los contenidos; se hacía una nueva pregunta para definir los contenidos del curso; ¿Qué debe conocer el estudiante para ser competente en lo propuesto? Y esta pregunta se respondía competencia por competencia y curso por curso de forma tal que dentro del área se trabajó desde la horizontalidad y la verticalidad de los contenidos. Adicional a lo anterior, se definió, por consenso, que los contenidos se deben organizar y desarrollar teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y deben ir de la mano de la realidad, los requerimientos del mundo laboral-profesional como también los grandes problemas de la sociedad, con referencia a criterios de idoneidad, justicia y equidad, para asegurar que sean significativos y luego transferidos.

Se fijó como política del programa en cuanto al desarrollo de contenidos como el aula se transforma en un espacio abierto de diálogo entre docentes y estudiantes, donde se estimula más las preguntas que las respuestas, un espacio donde se aclaren dudas y todos puedan crecer y desarrollarse académicamente.

En cuanto a la selección de estrategias pedagógicas se acordó que estas tendrían como eje un proceso centrado en el estudiante que promuevan y faciliten la construcción de aprendizajes significativos y profundos, la internalización de los mismos o reestructuraciones internas en cada profesional en formación. Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes -dependiendo de su campo disciplinar y los temas a desarrollar, privilegiaran estrategias por descubrimiento, participativas, colaborativas y cooperativas dando un mayor valor porcentual al uso de estrategias grupales sobre las individuales.

Otro de los acuerdos, en cuanto a las estrategias de enseñanza y las estrategias evaluativas, es la forma como se entienden que son las mismas, que lo que cambia es la forma expresarlas, atendiendo el fin último, esto en coherencia con lo expresado por Coll y Martin (1996): "Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación" Citado por Monereo (2009).

Se está frente a un currículo Mixto que tiene en cuenta una estructura disciplinar como una estructura integradora, (ver anexo 2), debido a ello los primeros semestres tienen como objetivo trabajar en la fundamentación del ser como humano que es y de reconocerse en la diversidad, así como de la dotación de herramientas necesarias para su futuro desempeño como profesional, las cuales debe implementar en su proceso de formación (razón de ser de los niveles I y II).

Luego vienen los cursos que promueven las competencias propias del ser profesional de las Ciencias Económicas (curso básico) y lo van definiendo hacia las profesionales como Administrador de Empresas (niveles III, IV). Le siguen en su orden cursos específicos del ser profesional del Administrador de Empresas (niveles V, VI, VII).

Finalizando con cursos que son integradores de conocimientos y seminarios que permiten movilizar el conocimiento de acuerdo con el avance del mismo, que van a incidir directamente en su desempeño en el mercado laboral y los cursos de profundización que se ofrecen como optativas de pre-especializacion (niveles VII, IX y X).

En cuanto a la práctica empresarial, se llegó al consenso de trabajarla bajo la modalidad de un tutor docente - teoría y un tutor de la empresa - práctica, buscando que lo que el estudiante realiza en la práctica sea fundamentado y complementado desde la teoría para que se dé el desarrollo, la mejora o la cientificidad aplicada a la práctica.

ANEXO 2

MALLA CURRICULAR

Mapa curricular del programa administración de empresas									
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**	**Nivel IV**	**Nivel V**	**Nivel VI**	**Nivel VII**	**Nivel VIII**	**Nivel IX**	**Nivel X**
Matemáticas I	Matemáticas II	Estadística I	Estadística II	Investigación de operaciones	Gerencia de operaciones	Buenas prácticas de manufactura		Seminario gestión del conocimiento	
4	4	3	3	3	3	2		2	
Comprensión y producción de Textos I	Comprensión y producción de textos II	Fundamentos de comunicación	Historia empresarial	Geografía Económica	Iniciativa empresarial		Plan de negocios	Seminario de auditoria administrativa	
2	2	3	2	2	2		2	2	
Ética y valores	Fundamentos de contabilidad	Contabilidad administrativa y costos	Matemática financieras	Mercados financieros	Finanzas I	Finanzas II	Evaluación de proyectos	Seminario de tributaria	
2	3	3	3	2	3	3	3		
Cátedra institucional	Derecho de sociedades			Fundamentos de mercado	Investigación de mercados	Gerencia de mercados	Seminario logística		
2	2			3	3	3	2		
Humanidades I		Humanidades II	Derecho laboral	Gestión ambiental					
2		2	2	2					
Derecho constitucional	Fundamentos de economía	Microeconomía	Macroeconomía	Comportamiento organizacional	Gerencia de sueldos y salarios	Gerenciad de talento humano	Seguridad y salud en el trabajo	Desarrollo económico	
2	3	3	3	2	3	3	2	2	
Fundamentos de administración	Teorías administrativas	Administración I	Administración II	Negocios internacionales	Sistemas de información	Gerencia estratégica	Decisiones empresariales		Prácticas empresariales
3	3	3	3	2	2	2	3		12
						Énfasis I	Énfasis II	Énfasis III	Énfasis IV
						3	3	3	3
17	17	17	16	16	16	16	15	15	15
					Curso libre	Curso libre	Curso libre		
					2	2	2	Total	162

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AA. VV, *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño.* Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.

Albornoz, M. (2002). *La Universidad ante la innovación.* [ponencia]. Aprender para el futuro. Madrid: Fundación Santillana.

Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N., Belloch C., Bo, R., y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Relieve, 11*(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RE-

Almerich, G., Suárez, J. M., Orellana, N., y Díaz, M.I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa, 28*(1), 31-50.

Altbach, P. G. (1979). *Comparative Higher Education.* Londres: Mansell Publishing.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo.* Madrid: Akal.

Araya, R. (1997). *Construcción visual de conocimientos con juegos cooperativos. Una propuesta educacional*. Santiago de Chile: AutoMind Educación.

Aristizábal, M. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación*. Cauca: Diseño gráfico e impresiones.

Arancibia, M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar, *Revista Estudios Pedagógicos, 27*, 75-95.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación (ANUIES). (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta desde la ANUIES.* Colonia Santa Cruz Atoyac, México.

Badilla, S.E. (2009). Diseño Curricular: De la integración a la complejidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 9* (2). 1-13. Costa Rica.

Barnett, L. (1992). *Improving Higher Education.* Buckingham. Open University Press.

Bautista, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa. En Área, M. (coord.), *Educar en la sociedad de la información.* pp.179-213. Bilbao: Desclée.

Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En M. Young (ed.), *Knowledge and control*. Londres, Mcmillan.

Bobbitt, F. (1918). *The Currículum*. Boston, USA: Houghton Mifflin.

Bohadana, E., y Dreifuss. R. (1998). La construcción del conocimiento en la era de la información. En F. López Segrera (ed.), *Los retos de la globalización*. Caracas, Unesco

Boaventura de Souza. S. (2002). Nuestra América: Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution. En L. Scott y F. Mike (org.), *Recognition & Difference*. Londres: Sage Publicatioins.

Bombilá, M. (1998). Grundy y la problemática del currículo". En *Aula Abierta, Revista de Educación*, *7*(71), pp.13-22. Buenos Aires: Ediciones La Obra, S.A.

Bowles, S. y Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista.* México, DF: Siglo XXI.

Ministério da Educação de Brasil. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Bricall, J. M. y Brunner, J. J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. Documento Columbis cobre gestión universitaria.

Bosworth, K. y Hamilton, S. (1994). The Concepts and Methods of the Competency Outcomes and Performance Assessment. Collaborative Learning: Underlying processes and effective techniques. En Bosworth y Hamilton (eds.), *New Directions for Teaching and Learning*, (59). Jossey-Bass, San Francisco.

Brunner, J. J. (1994). Estado y educación superior en América Latina. En G. Neave y F. van Vught (eds.), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa.* Barcelona: Editorial Gedisa.

_________(2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación.* Buenos Aires. IIPE. Unesco.

Brunner, J. J. y Montoya, A. M. (2006). *Tendencias del aseguramiento de calidad en la educación superior de países de la OECD*. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/11/post_23.html

Cabrerizo, F. J. (1986). *El futuro anticipado. Sociedad tecnológica y medios de Comunicación.* Madrid: Fundesco.

Callejas, M. (2005). *Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios. Universidad Industrial de Santander.* Recuperado de http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/losestilospedagogicosdelosprofesoresuniversitarios. Html.

Capra, F. (1982). The T*urning Point: Science, Society, and the Rising Culture, Simon & Schuster*. New York.

Carr, W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Leartes.

Castañeda, F. S. (2004). Evaluando y fomentando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje complejo. *Psicología del Caribe. Universidad del Norte, (1).* 109-143, 2004.

Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades. Una teoría crítica de la sociedad Informacional. *En Nuevas Perspectivas críticas en Educación*, 13-53. Paidós. Barcelona.

___________. (1997) *Entender nuestro mundo.* Revista Occidente (mimeo).

___________. (1998). La era de la información. *Economía sociedad y cultura, (3). Fin del Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

___________. (1999). The information age: Economy, society and culture. *Journal of Planning Education and Research*, *19*(2), 211-213.

___________. (2000). *La era de la información vol 1: La Sociedad Red [The age of information vol. 1, The network society].* Ciudad de México, México: Siglo XXI.

____________. (2010). La sociedad red: una visión global. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, *7*(1), 139-141.

Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Narcea ediciones.

Puig, N. C., y Lobaina, N. L. O. (2012). Principios Del Pensamiento Complejo: Base Metodológica Para La Formación De Una Cultura Medioambiental. *Desarrollo local sostenible*, (13).

Coll, C., Goñi, J. O., y Majós, T. M. (2007). Technology and pedagogical practices: ICTs as mediation tools in joint teacher-student activity. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, *38*(3), 377-400.

Coll, C. y Martin, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: Una perspectiva de conjunto. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_672/672.html.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Visión y acción. Unesco.

Contreras, D.J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. La teoría del Currículum*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Correa, H. (1975). Quantitative Analysis of the Implentation of Educational Plans in Latin America. En *Socio-Economic Planning Sciences*, 247-255.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System*. Berkeley. Los Angeles, Oxford: California University Press.

Cox. C. (1993). *Políticas de Educación Superior: categorías para su análisis en Balán y otros. Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile: FLACSO.

Crook, CH. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2007). *Educación superior en Iberoamérica Informe.*

Chehaybar y Kuri, E. (coord.). (2003). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: CESU-Plaza y Valdés.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. (1998). *Visión y Acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En A. Chapman, Hatton y Sawano (eds.), *International Handbook of Lifelong Learning. Dordretch*. Boston. London: Kluwer Academic. 473-501.

De Leonardo, P. (1983). *La educación superior privada en México*. México: Línea.

Barba, P. C. D. S. D., Silva, R. F. D., Joaquim, R. H. V. T., y Brito, C. M. D. D. (2012). Formação inovadora em terapia ocupacional. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, *16*, 829-842.Dede, C. (Comp.). (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz, A. (1988). *Tendencias e Innovaciones sociales en educación superior*. Ponencia presentada en el Foro Nacional de Innovaciones en la Educación Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A2ES.pdf

___________. (2009). *Ensayo sobre la problemática curricular*. México: Editorial Trillas.

___________. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,17*(3).

Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño Ccrricular hacia una propuesta integral. En *Tecnología y Comunicación Educativas*, *21*, 19-39. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Didriksson Takayanagui, A., & Herrera Márquez, A. (2004). Innovación crítica: una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Revista Perfiles educativos, 26*(105-106), 7-40.

Didriksson, A. (2000). La universidad del futuro. Un estudio sobre las relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología en Estados Unidos, Japón, Suecia y México.

___________. (2006). Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía. En *Acervo Bibliográfico de la Red de Investigadores sobre Educación Superior*. Recuperado de www.uv.mx/departamentalización/lecturas/papel/index.html.

Dilthey, G. (1942). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

Dunn, R. y Dunn, K. (1978). *Teaching Students Through Individual Learning Styles. A Practical Approach.* New Jersey: Prentice Hall.

Drucker, P. F. (1993). Sociedad postcapitalista. Apóstrofe: Barcelona.

República Bolivariana de Venezuela. (2011). *Documento Base del Currículo de la UPEL 2011*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Earnest, J. y de Melo F.E. (2001). *Competency-Based Engineering Curricula –an Innovative Approach.* International Conference on Engineering Education. Recuperado de www.ineer. org/ Events/ICEE2001/Proceedings/papers/439. pdf

Eisner, E. y Vallance, E. (1974). Conflicting Conceptions of Currículum Maccutchan Pbl. Corp. EE.UU.

Elliot, J. (1990). *La Investigación, acción en educación.* Madrid: Morata

Escotet, M. A. (2002). *La universidad ante el siglo de la incertidumbre.* Conferencia pronunciada en la Universidad de Zacatecas, México.

Escudero M, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En G. Sallán y A. Marco (coords.), *Organización Escolar. Nuevas* aportaciones. Barcelona: PPU,227-286.

___________. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Editorial síntesis. Madrid

Euscàtegui, R. y Pino, S. (2005). La reestructuración curricular como resultado de los procesos sociales. En *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa 1*(3).

Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En J. Beltrán, *Intervención psicopedagógica, 33-51*. Madrid: pirámide.

Figueroa, M, R. (2002). *Las estructuras del currículo: una alternativa para el desarrollo humano integral.* Barranquilla: Revista Stvdia. Universidad del Atlántico.

Finkler, M. (2009). Formação ética em Odontologia: realidades e desafios. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em *Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis.

Fonseca, P. J. (2003). El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de Profesionalización del docente. En Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo. Año V No. 27. Argentina. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de http://contextoeducativo.com.ar/2003/3/nota-02.htm.

Flores Pacheco, A. L., Galicia Segura, G., y Sánchez Vanderkast, E. (2007). Una aproximación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *5*(11), 19-28.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fullan, M. (1987). Research into Educational Innovation. En R. Glatter y otros (eds.). *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press, 195-211.

___________. (1993). *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.

___________. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Freire, P. (1974). *La pedagogía del oprimido.* México. Siglo XXI.

___________. (2003). *Pedagogía da Autonomía.* Sao Paublo: Paz e terra.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

García Guadilla, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. *La educación*

superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2.

___________. (2002). *Tensiones y Transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio.* Caracas: CENDES, Nueva Sociedad.

Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Education the World Bank.

___________. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Recuperado de http://huitoto.udea.edu.co/currículo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/Educacion%20siglo%20XXI%20-%20Gibbons.pdf

Gimeno S. J. (1982). *Pedagogía por Objetivos*. Editorial Morata: Madrid.

___________. (1991). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Ediciones Morata: Madrid.

Gimeno, S. J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

___________. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F: Ediciones Siglo XXI.

Gomes, L. F. (2013). *La educación a distancia en Brasil: perspectivas y desafíos*. Revista de Evaluación de la Educación Superior, *18*(1). Sorocaba.

González, J. (2009). Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación: De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Íntegra Educativa, 2*(1), 63-74.

González, J. (2009). *La evaluación basada en la investigación como teoría de aprendizaje y enseñanza metacomplejo generadora de conocimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad de Bremen Alemania.

González, J., y Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto.

González, J. M. (2014). Paradigma Educativo transcomplejo Educación del siglo XXI: Las estructuras disipativas son islas de orden en un océano de desorden. *Revista CON-CIENCIA*, *2*, 11.

Gonczi, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En A. Argüelles y A. Gonczi, *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*, 38-40. México: Limusa.

Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB.

Guerrero, N. (1996). *Evaluación de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción* (inédito). Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". Venezuela.

Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. En D. Saklofske y M. Zeidner (comps.), *International Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum Press.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.

Habermas , J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.

____________. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Editorial Taurus.

____________. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso.* Madrid: Trotta.

Hirsh, S. y Kummerow, J. (1990). *Cómo soy en realidad (y cómo son los demás). Descubra su personalidad y aproveche sus mejores cualidades.* México: Paidós.

Held, D. (1999). *Global transformations. Politics, economics and cultures.* Oxford: Polity press.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Paidós.

Hernández, C. A. (2002). Universidad y excelencia. En *Educación superior. Sociedad e investigación.* Bogotá: Colciencias-Ascun.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica.* Barcelona: Paidós.

Hoyos, G. (2002). *Educación Superior, sociedad e investigación*. Bogotá: Servigrafics.

Hoyle, E. (1971). How Does the Currículum Change? En R. Hooper (ed.), *The Currículum: Context, Design and Development*. Edinburgh: Oliver and Boyd/ The Open University Press.

Huntington, S, P. (1996). *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial.* New York: Simon and Schuster.

Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. Magisterio.

Ianni, O. (1997). *Teorías de la Globalización*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. México D.F: Ediciones Siglo XXI.

IESALC. (2006). *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La Metamorfosis de la Educación Superior. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

United Nations. Division of Public Administration, & Development Management. (2005). *Understanding Knowledge Societies: In twenty questions and answers with the Index of Knowledge Societies* (Vol. 66). United Nations Publications.

Jessop, B. (2005). *Información imperio Globalización*. Viseu: Pretexto.

Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Kwong, J. (1997). The reemergence of private schools in socialist China. *Comparative Education Review, 41*(3), 244-259.

Jackson, P. W. (1995). On the Place of Narrative in Teaching. En H. McEwan y K. Egan *Narrative in Teaching, Learning, and Research,* 3-23. New York: Teachers College Press.

Jonassen, D. H. y Carr, C. (1998). Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking. *TechTrends, 43*(2), 24-32.

Keating, D. P. (1995). *The learning society in the information age*. Canadian Institute for Advanced Research.

Kemmis, S. (1993). El Currículum más allá de la Teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* Caracas: IESALC-UNESCO.

Larraín, A. M. y González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias. *Seminario internacional CINDA. Currículo universitario basado en competencias*, 44.

Leite, D. (2003). *Innovaciones Pedagógicas: Desafíos para las hijas de Roussea*. Ponencia presentada en el Coloquio de Innovación Curricular. Universidad

autónoma del Estado México-Cátedra UNESCO" Universidad e integración Regional.

Li-Fang, Z. (2004). Thinking Styles. University students preferred teaching styles and their conceptios of efective teachers. En *The Journal Psychology, 138*(3).

López, N. E. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior: Hacia la integración del saber Instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES Universidad Surcolombiana.* Editorial presencia Ltda. Santa Fe de Bogotá Colombia.

Lorenzo Delgado, M. (1999). Una escuela compensatoria para el siglo XXI. En M. Lorenzo, J.A. Ortega, F. Peñafiel, y R. Arroyo, (coord.), *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*, 1. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Louiza, A. (2003). *Una universidad hacia la sociedad del conocimiento*. Recuperado de www.asee.org/international/INTERTECH2002/866.pdf.

Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización. El campo del currículum: teoría y metateoría*. Madrid: Ediciones Morata.

Madgenzo, A. (1992). *Diseño Curricular Problematizador. Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía Crítica*. Santiago de Chile: Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1196861597093_1127863317_678/currículo%20probl

___________. (1996). *Currículum: Educación para la Democracia en la modernidad.* Bogotá: PIIE, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

___________. (2000). La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. *CUELLAR, R: Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.*

Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Malagón-Plata, L. A. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, *1*(1), 6.

Maldonado, C. E. (1999). Esbozo de una filosofía de la lógica de la complejidad. *Visiones sobre la complejidad*, 9-27.

Malpica Jiménez, M. D. C. (1996). El punto de vista pedagógico. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*.

Marcelo, C. (1995). *La formación docente para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones EUB.

Martínez, M.M., Buxarrais Estrada, M. R., y Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 2002, num. 29, p. 17-43*.

Martínez, M. M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* (42), 85-102.

Martins, C., Lage, F., Navarro dos Santos, S., Ribeiro, C. (2011). Competencias profesionales y la interdisciplinariedad en la Ley: la percepción de los estudiantes de una universidad privada en Minas Gerais. *Revista Educación e Investigacion, 37*(2). Brasil: Sao Paulo.

Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Chile: Universidad Austral de Chile.

McTaggart, R. y Singh, M. (1986). New Directions in Actions Research. En *Currículum Perspectives*, *6*(2), 42-46.

MEC. (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.

MEC. (2005). Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Miljánovich, C. M. (2014). Reflexiones en torno al currículo en la universidad, *Revista de Investigación en Psicología, 13*(1), 245-252.

Minc, A. (1993). *La nueva edad media: El gran vacío ideológico.* Madrid: Temas de Hoy.

Mirelle, F., Machado, M., Caetano, J., Souza, F. (2010). Formación profesional ética: ¿un compromiso basado en los lineamientos curriculares? *Revista Trabajo, Educación y Salud, 8*(3). Rio de Janeiro.

Montes de Occa, B. (1995). El futuro y la calidad de la educación pública. *Revista Educación y Cultura,* (36-37), 7-11.

Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza.* Barcelona: Editorial Grao.

Ann, M. (2004). I."Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education". *Higher Education*, *48*(1), 131-150.

Morín E. (1983). Epistemología de la complejidad. En F. Lyon (coord.), *Problema epistemológico*. Lisboa.

____________. (1990;2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

____________. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Paris: Unesco.

____________. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Grupo planeta.

____________. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.

Morgado, J. C. (2009). Proceso de Bolonia y la educación superior en un mundo globalizado. *Revista Educación y Sociedad, 30*(106). Campinas.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American psychologist*, *28*(1), 1.

Narváez, E. (2005). La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. *Educere*, *9*(29), 181-186.

Navas, M. E. (comp.). (2012). Proyecto de investigación evolución del campo del currículo en Colombia, región Caribe 1970 – 2010. En *Origen del Currículo.* Cartagena: Alpha Editores.

Navas. (2013). Desarrollo del currículo en América Latina: La Eeperiencia de 10 Países. En *Evolución del currículo en Colombia*. Editorial Mino y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

Nelson, R. R., y Winter, S. G. (1982). An Evolutionary Theory of Economic Change (Belknap, Cambridge, MA). *Nelson an Evolutionary Theory of Economic Change.*

Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and Practice.* Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Lechner, N., Millán, R., y Uglade, F. V. (eds.). (1999). *Reforma del Estado y coordinación social*. Plaza y Valdes.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (ONU). (1998). La ciencia y la cultura. *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and action.* París.

Ruiz, A. P. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI.* España: Universidad de Castilla La Mancha.

Perrenoud, Ph. (1999). *La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité losqu'on*

n'est ni riche, ni puissant. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

Petrella, R. (2002). *El bien común, la solidaridad alegría*. Puerto Rico: Campo das Letras.

Pinar, W.F. (ed). (1988). *Contemporary Currículum Discourses*. Scottsdale AZ., Gorsuch Scarisbrick.

Poole, B. (1999). *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Revista Nueva Sociedad (146). La Educación y el Cambio Social*. Caracas: Editorial Texto.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998). *Educación. La Agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Informe del PNUD*. Colombia: PNUD y TM Editores.

Rendón, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *Revista Unipluriversidad, 1*(10), 13 – 29.

Remolina, G. (2016). *Importancia de las Artes y las Humanidades para una educación con calidad y pertinencia para todos.* Foro de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ribeiro, E. (1996). Los estudios comparativos de la Educación Superior en América Latina. En R. Kent (comp.), *Los temas críticos de la Educación Superior en América Latina. Estudios comparativos*. México, FCE, FLACSO.UAA.

Ríos, T. (2004). *Ética y competencia*. Sao Paulo: Cortez.

Rodríguez, A. (1991). La educación en la nueva Constitución. *Educación y Cultura*, (25), 36-43.

Rodríguez De Mayo, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista de pedagogía*, *24*(71), 349-384.

Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela.* Barcelona: Ariel.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica.* Madrid: La Muralla.

Rodríguez Trujillo, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, *25*(73), 03-12.

Romero, A. y Gallego, R. (2013). *Las TIC y la sociedad en red: nuevos ingredientes en la agenda de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.* Tendencias en foco. Recuperado de www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/01/Tendencias-en-Foco-N26.pdf

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change: Developing Involvement and Understanding.* Buckingham: Open University Press.

Russell, N. (1993). *The Future of the Mass Audience.* Cambridge University Press.

Sacristán, G. (1988). Aproximación al concepto de currículo. En *Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Revista Estudios Pedagógicos,* (29), 155-171.

Mantrana, M. S. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere*, *9*(30), 345-357.

Sánchez, E. (2008). Despiece del currículo del sistema educativo español. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación. España*.

Santos, J. M. (1984). *Sociedad tecnocrática*. Alfar. Sevilla.

Santos, B. (1998). *Reinventar la democracia*. Lisboa: Gradiva; Fundación Mário Soares.

____________. (2002). *La globalización: ¿Boom o utopía?*. Puerto rico: Flushing.

Sarramona, J. (1987). *Currículum y Educación*. Barcelona: Editorial CEAC.

Sicilia, A. y Delgado, M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. España: Publicaciones Inde.

Silva, A. A. (1998). Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México. *Sociológica México*, (36), 89-114.

Soler, R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos.* Barcelona: Gestión2000.com.

Schiro, M. (1978). *Currículum for Better Schools The Great Ideological Debate Educationa.* Technology Publication.

Schubert, W. (1986). *Currículum: Perspective, Paradigm and Possibilit*. New York: Macmillan.

Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Shugurensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la realidad de la globalización. ¿Hacia un modelo heterónomo? En A. Alcántara, R. Pozas y C. Torres (coords.), *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad OIE*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo curricular.* Madrid: Morata.

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles.* Cambridge University Press.

Stiglitz, E. J. (2002). *El malestar en la globalizacion.* Madrid: Editorial Tauros.

Sutcliffe, N., Chan, S.S. y Nakayama, M. (2005). A Competency Based MSIS Currículo. *Journal of Information Systems Education, 16*(3), 301-309.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Tadao, H. P. (2011). Redes Académicas: motivaciones y críticas con respecto a la necesidad de repensar. *Revista Brasilera de Educación Médica, 35*(4). Rio de Janeiro.

Tapscott, A.D. (1997). *La economía digital: las nuevas oportunidades y peligros en un mundo empresarial y personal interconectado en red.* Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

____________. (2010). *MacroWikinomics: Rebooting Business and the World*. New York: Penguin Group.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

____________. (2000). *Colección popular 548*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

____________. (2002). *Educar en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, *48*(1), 5-26.

Teodoro, A. (2001). Las organizaciones internacionales y las políticas nacionales de educación: la aparición de nuevas formas de regulación transnacional, la globalización o de baja intensidad. En S. Stoer, L. Cortesano, J. Correa (eds.). *Transnacionalización educación: la crisis de la educación, "educación" de la crisis.* Puerto: Flushing.

Tobón, S. (2004). *El currículo complejo: una propuesta para formar profesionales idóneos en salud mental.* Recuperado en http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/11/75/11/117511807447378089436323052173592810536

Toffler, A. (1980:1889). *La Tercera Ola.* Barcelona: Plaza y Janés.

____________. (1990). *El cambio de poder. Plaza y Janés*. Barcelona.

Tünermann, C. (1997). *Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual*. Bogotá: ICFES.

____________. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: UCV.

Tünnermann, C. y De Souza, M. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. In *UNESCO Forum Occasional Paper Series, 4*(5). 1-28.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of currículum and instruction*. University of Chicago Press: Chicago, IL.

Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Välimaa, J. (2004). Nationalisation, Localisation and Globalisation in Finnish Higher Education. *Higher education*, *48*(1), 27-54.

Vanzella, A. y Cardoso, L. (2006). La contribución de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación superior, conforme a una propuesta interdisciplinar. *Revista Brasilera de Educación Médica, 30*(3). Rio de Janeiro.

Vasco, C. E. (1993). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. *Revista Educacion y Cultura, 30*, 4-12.

Vasco, C. A. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias, ¿y ahora estándares? *Revista Educación y Cultura, 62*. CEID. Fecode, Bogotá.

Vera, J. (2007). Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias. *Revista Ra Ximhai, 3*(2), 397-416.

Villanueva, E. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 319-379.

Villarini, J, Á, (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico.* Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento. Puerto Rico.

Villegas, J. (1986). *Elementos de interacción didáctica en la enseñanza a distancia. Relaciones asesor-alumno*. San José, C.R.: EUNED.

Vizer, E. (2007). Procesos sociotécnicos y mediatización en la cultura tecnológica. En D. Morales (coord.), *Sociedad Mediatizada,* 52.53. Barcelona: Gedisa.

Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: Grupo Ideograma Editores.

Yin, Q. y White, G. (1994). The marketization of Chinese higher education: A critical assessment. *Comparative Education, 30*(3), 217-237.

Yin, R. (1987). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage Publications.

Yurén, M. (1999). *Formación, horizonte del quehacer académico*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

____________. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

Yus, R. (1998). *Temas Transversales: Hacia una nueva Escuela*. Barcelona: Grao.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo* curricular. Madrid: Narcea.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zapata, S. (2010). *Teorías del currículo y concepciones curriculares.* Recuperado de https://es.slideshare.net/mariajanethrios/magendzo-y-donoso-teorias-delcurriculo-y-concepciones-curriculares-5540413

Zorrilla, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del Arte. *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*, 353-390.

Este libro fue compuesto en caracteres Minion
a 11 puntos, impreso sobre papel Bond de 75
gramos y encuadernado con el método hot melt,
en abril de 2020, en Bogotá, Colombia.

CURRÍCULO: TEORÍAS, CONCEPTUALIZACIÓN Y TENDENCIAS

Esta obra es fruto de la sistematización de la información sobre el tema de lo curricular, desde finales del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI, con énfasis en la producción científica existente en las bases de datos Scopus y Scielo. La autora presenta lo que se ha investigado en relación con el pasado y presente del tema curricular, para señalar los retos y tendencias a los que se enfrentan los actuales investigadores, convirtiéndose en un referente de direccionamiento estratégico para futuras investigaciones en el área curricular a nivel de la educación superior.

El libro consta de seis capítulos, los dos primeros hacen un recorrido por las teorías y concepciones escritas sobre el currículo y la forma como han sido clasificadas por los autores en las diferentes épocas. La tercera, cuarta y quinta sección dan cuenta del contexto, la sociedad de conocimientos, los cambios, retos y desafíos para los sistemas educativos. El último capítulo, hace referencia a la formación por competencias desde un ejemplo teórico práctico llevado a la realidad.

Dirigido a estudiantes en formación de licenciados, maestrías y doctorados vinculados con el campo educativo. También a docentes formadores, investigadores y trabajadores de cargos académico-administrativos en instituciones relacionadas con el tema curricular.

Colección: Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

Incluye

- Sistematización en orden cronológico sobre el inicio y desarrollo del currículo de los autores más relevantes que han escrito sobre él.
- Conclusiones de cada capítulo a manera de síntesis con nuevos aportes de la autora.
- Experiencias desde la investigación, docencia y asesoría de procesos curriculares en instituciones educativas, por parte de la autora.
- Escritura y lenguaje claro, objetivo y concreto que hacen una lectura apta para todo tipo de público.

María Eugenia Navas Ríos

Administradora de empresas egresada de la U. de Cartagena, especialista en el área de Marketing, Magíster en Pensamiento Moderno Educativo de la U. del Valle, Doctora en Ciencias de la Educación de la U. del Cauca y Posdoctora en Humanidades y Educación con énfasis en el eje de Sociedad, Currículo y Universidad. Actualmente docente titular de tiempo completo en la U. de Cartagena; ponente en eventos nacionales e internacionales, compiladora y autora de los libros: *Evolución del Campo del Currículo en Colombia. Región Caribe 1970 a 2010* (2012) y *Evolución del Currículo desde las áreas disciplinares* (2016).

ECOE EDICIONES
ecoeediciones.com


ISBN 978-958-771-903-1
e-ISBN 978-958-771-904-8